


# 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, 2001 - 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](http://www.inrp.fr)

**ARTICLES****Culture et éducation :****Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, INRP, 9-10 décembre 1999**

- André Robert, Christiane Étévé* – Présentation générale des Actes du colloque p. 9  
*Philippe Meirieu* – Allocution d'ouverture p. 11  
*Georges Vigarello* – Les recherches de Jean-Claude Forquin : actualité et influences p. 15

**Sociologie du curriculum et inégalités**

- Marie Duru-Bellat* – Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques p. 19  
*Michael Young* – Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999) p. 29  
*Françoise Ropé* – Sociologie du curriculum et didactique du français en France p. 35

**Élaboration et diffusion de la recherche**

- Régine Sirota* – La note de synthèse, un instrument de structuration de la sociologie de l'éducation p. 45  
*Raymond Bourdoncle* – La carte de la pensée et le champ du débat p. 61  
*Jean Hassenforder* – Recherche et Communication p. 65  
*Christiane Étévé* – De la communication scientifique aux « sciences du transfert » p. 69  
*Pascal Bouchard* – Le journaliste et les sciences de l'éducation p. 83  
*André Robert* – La *Revue française de pédagogie* au miroir de ses grands acteurs p. 87

**Table ronde : la place de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs**

- Jean-Louis Martinand* – Introduction p. 99  
*Antonio Novoa* – Commentaires sur la place de la recherche pédagogique p. 101  
*Martin Lawn* – Présent et avenir de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs : le cas de l'Angleterre p. 107  
*Jean-Louis Martinand* – Réflexion conclusive p. 115

**Sociologie, pédagogie et culture**

- Michel Soëtard* – L'École entre sociologie, culture et philosophie : la chance de la pédagogie p. 117  
*Viviane Isambert-Jamati* – Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin p. 125

*Jean-Claude Forquin* – La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner p. 131

### **Bibliographie de Jean-Claude Forquin**

*Jean-Claude Forquin* – Principaux travaux et publications (1969-2001) p. 145

*Jean-Claude Forquin* – Notes critiques publiées dans la *Revue française de pédagogie* p. 149

\*  
\*\*

### **Varia**

*Bernard Lahire* – La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs p. 151

*Georges-Louis Baron, Éric Bruillard* – Une didactique de l'informatique ? p. 163

### **NOTE DE SYNTHÈSE**

*Marie Duru-Bellat, Denis Meuret* – Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires p. 173

### **NOTES CRITIQUES**

*M. Crahay* – L'école peut-elle être juste et efficace ? (M. Duru-Bellat) p. 223

*J.-L. Derouet (dir.)* – L'école dans plusieurs mondes (M. Develay) p. 225

*J.-C. Filloux* – Champ pédagogique et psychanalyse (J. Ardoino) p. 226

*P. Joutard, C. Thélot* – Réussir l'École. Pour une politique éducative (J.-C. Forquin) p. 228

*P. Laderrière* – L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée (D. Meuret) p. 231

*D. Meuret (Éd.)* – La justice du système éducatif (J.-C. Forquin) p. 235

*B. Poucet* – Enseigner la philosophie (H. Terral) p. 239

**LA REVUE A REÇU...** p. 241

**SUMMARIES** p. 243

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

[adrobert@inrp.fr](mailto:adrobert@inrp.fr)

*rédacteur en chef*

[eteve@inrp.fr](mailto: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.

NDRL – 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



# Culture et éducation

Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin,  
INRP, 9-10 décembre 1999

**NDLR.** – C'est un dossier de forme et de format inhabituels que vous trouverez dans cette livraison. Il est en effet constitué de la majeure partie des communications prononcées au colloque « Culture et éducation » qui s'est tenu à l'INRP les 9 et 10 décembre 1999 en hommage à Jean-Claude Forquin à l'occasion de son départ à la retraite. Quoi de plus légitime que de publier les actes de ce colloque dans les colonnes mêmes de la revue que J.-C. Forquin a dirigée pendant cinq ans avec toute l'autorité intellectuelle qu'on lui connaît, à la suite de Jean Hassenforder et de Louis Legrand ? Compte tenu des exigences induites par la forme « colloque », les textes présentés ici sont de posture et de longueur diverses, et ne correspondent donc pas aux normes habituellement admises dans la RFP, rappelées dans chaque numéro sur la page précédant les articles. A la suite de ces actes, le lecteur retrouvera les rubriques qui lui sont familières : note de synthèse, articles varia, notes critiques, ainsi qu'une nouvelle rubrique : « La revue a reçu... », qui présente les ouvrages reçus en service de presse. Dans le dossier, la communication de J.-C. Forquin « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner » doit être considérée comme une contribution de toute première importance, s'inscrivant dans la rubrique « Débat sur la question scolaire » (*cf. RFP n° 133*).





# Présentation générale des actes du colloque

André Robert  
Christiane Étévé

Ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, agrégé de philosophie, Jean-Claude Forquin – sans négliger les interventions dans le champ proprement philosophique (« Lecture d'Althusser », 1969) – s'oriente très vite vers les problématiques de l'éducation, comme en témoigne sa thèse de troisième cycle « Composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO) » (Paris V, 1978), que les éditions L'Harmattan, après découverte de l'existence de ce texte, se proposent d'ailleurs de publier très prochainement – ce qui témoigne de la pérennité du propos. Trois thématiques principales émergent des publications et de l'activité professionnelle de Jean-Claude Forquin, dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et de la responsabilité éditoriale : la question fondamentale du lien entre école et culture ; les apports à la recherche française des travaux anglo-saxons dans le champ de la sociologie du curriculum et de l'analyse des inégalités ; la réflexion sur les problèmes du transfert des résultats de la recherche en éducation auprès de la communauté scientifique d'une part et des enseignants « de terrain » d'autre part.

Pour Jean-Claude Forquin, l'étude du point de vue des sociologues britanniques, qui fait l'objet de sa thèse d'État « Le débat sur l'école et la

culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande Bretagne (1960-1985) » – Strasbourg, 1987 – et donne naissance à *École et culture* (1989), ne saurait relever d'un choix aléatoire mais prend fondamentalement sens dans la mesure où elle introduit à un débat de portée universelle concernant les bases épistémologiques et les implications culturelles des transmissions scolaires. Ayant analysé de très près la problématique des inégalités (« La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *RFP* n° 48, 49, 51, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *RFP* n° 59 et 60), Jean-Claude Forquin s'engage dans ce débat en dialectisant sa position : « Il faut [...] comprendre pour quelles raisons [...] certains groupes accèdent plus facilement ou plus largement que d'autres à la maîtrise de certains savoirs ou modes de pensée enseignés dans les écoles et par quels mécanismes une culture à vocation universaliste peut s'accommoder de phénomènes de discrimination et de confiscation. Mais de telles disparités [...] ne prouvent nullement que le relativisme radical, le cynisme théorique ou le nihilisme savant soient les seules attitudes lucides que l'on puisse adopter face à la question des enjeux sociaux de la transmission scolaire de la culture ; elles ne prouvent pas qu'il n'y a pas des

acquis essentiels de la culture humaine [...] qui d'une part méritent d'être communiqués à tous, d'autre part peuvent être effectivement communiqués à tous pour peu qu'on se donne la peine d'identifier les obstacles que chacun rencontre pour se les approprier » (*Ecole et culture*, p. 192).

La réflexion sur les problèmes du transfert des résultats de la recherche, avant de prendre en compte les conditions d'appropriation des différents publics, a conduit à renforcer au sein de l'INRP un dispositif documentaire qui repose sur une politique d'acquisitions, sur un système d'information à propos de l'actualité de la recherche et sur l'élaboration d'états des lieux descriptifs et critiques des différents courants. Jean-Claude Forquin a développé cette activité selon trois axes : production de synthèses, traductions et participation à la politique de ressources. Sollicité par Jean Hassenforder qui crée, en 1978, cette nouvelle rubrique dans la *RFP*, Jean-Claude Forquin, fidèle usager du Centre de Documentation Recherche, y rédige plusieurs notes de synthèse marquantes entre 1979 et 1993. D'autres revues bénéficieront de sa capacité à structurer et à conceptualiser des domaines nouveaux de recherche : La *Revue française de sociologie* publie en 1984 « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne » et *Perspectives documentaires en éducation* « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement » en 1985.

Nommé à l'INRP en 1992, après avoir été en poste successivement à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud et, comme professeur, à l'université de Rouen, puis devenu rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie* en 1994, Jean-Claude Forquin continuera l'œuvre entreprise par Jean Hassenforder : d'une part, offrir à la communauté des sciences de l'éducation un support d'expression pour les chercheurs, novices et confirmés, d'autre part, susciter des notes de synthèse sur des thèmes en émergence et proposer des numéros construits sous la forme

de dossiers regroupant des approches multiples autour d'un objet ou des travaux relevant d'une même théorie.

Jean-Claude Forquin s'est efforcé de formaliser ce travail de synthèse à travers la distinction des synthèses à fonction de capitalisation documentaire dont la visée est informative et des synthèses à fonction intégrative et heuristique, dans lesquelles la confrontation des méthodes et des problématiques produit un savoir nouveau (*Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, 1996 et *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997).

La question des transferts de résultats de recherche suppose également une circulation des savoirs d'une aire géographique et culturelle à une autre. À cet effet, des traductions de textes anglo-saxons ont permis à la communauté francophone d'avoir accès à des textes « phares », fréquemment cités, de sociologues anglais et américains (*Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, 1997).

D'une manière plus générale, l'activité de Jean-Claude Forquin s'est également manifestée depuis 1992 dans les responsabilités qu'il a exercées au sein du département « Ressources et Communication », réunissant des services de production (banques de données, publications) et des dispositifs documentaires ainsi qu'une unité de recherche sur les usages et les processus de la communication documentaire et sur les modèles de diffusion des savoirs en éducation.

Ces divers intérêts, manifestés dans son activité universitaire par Jean-Claude Forquin, justifient les sous-thèmes du colloque « Culture et éducation » tenu en son hommage : Perspectives sociologiques, philosophiques et morales ; Élaboration et diffusion de la recherche.

André Robert  
Christiane Étévé  
INRP

# Allocution d'ouverture

*Philippe Meirieu*

**E**n tant que directeur de l'institution qui accueille ce colloque, je me limiterai à l'aspect protocolaire des choses, mais le protocole n'est pas sans importance, surtout dans ce cas. Je voudrais donc dire que c'est avec une vraie joie que j'ouvre ces deux journées de travail que les collègues et amis de Jean-Claude Forquin ont voulu tenir, non seulement pour rendre hommage à sa personne mais, aussi et surtout, pour témoigner de la fécondité de ses travaux et manifester leur volonté de poursuivre dans les voies qu'il a ouvertes, d'approfondir les perspectives qu'il a engagées, de prolonger avec lui la réflexion qu'il a conduite et continue de conduire.

Je ne redirai pas ici le parcours de Jean-Claude Forquin, je ne referai pas sa biographie, chacun la connaît et l'on peut se reporter à la plaquette de présentation de ce colloque. Très modestement, je voudrais pointer, en quelques remarques liminaires, trois paradoxes apparents qui me paraissent constituer, du point de vue qui est le mien, la richesse du travail de Jean-Claude Forquin. Premier paradoxe : Je crois que ce qui fait cette richesse c'est que Jean-Claude Forquin a réussi à la fois à être un excellent sociologue mais aussi, ce qui n'est pas le cas de tous les sociologues, un très intéressant moraliste, et je ne prends pas ce terme dans un sens péjoratif bien sûr. Deuxième paradoxe : c'est à la fois un homme de

l'international et un homme qui incarne la tradition de la culture française dans ce qu'elle a de plus riche et de meilleur. Troisième paradoxe : c'est à la fois un homme qui a un remarquable esprit de synthèse et un analyste pointilleux de la littérature pédagogique.

Un mot sur chacun de ces paradoxes qui me paraissent constituer trois qualités majeures de son travail. Jean-Claude Forquin est à la fois un sociologue et un moraliste. En tant que sociologue, c'est un observateur attentif des réalités sociales, politiques et « curriculaires » du système éducatif. Il l'a montré tant à travers ses notes de la *Revue française de pédagogie* qu'à travers, bien sûr, le travail très important qu'il a mené sur la Grande-Bretagne. C'est un sociologue dont chacun s'accorde à reconnaître qu'il a fourni un considérable travail de repérage et d'objectivation qui nous permet de mieux comprendre les enjeux du système éducatif. Mais c'est aussi un moraliste, capable d'assumer les interrogations axiologiques de son propre travail. Car il est vrai que, parfois, la sociologie nous laisse perplexes parce que, précisément, elle se donne comme purement descriptive sans s'interroger sur les présupposés axiologiques qu'elle-même manipule ou qu'elle-même utilise parfois à son insu. Jean-Claude Forquin n'est pas de ceux-là, il est de ceux qui savent que « la vraie morale se moque de la

morale », qu'elle est ailleurs mais qu'elle est toujours là et que la réflexion morale est une réflexion essentielle pour « l'homme de bien » qu'il est.

Je voudrais ajouter, deuxième paradoxe, que Jean-Claude Forquin est à la fois un homme de l'international et une incarnation de la tradition culturelle française dans ce qu'elle a de meilleur. L'homme de l'international, nous le connaissons, curieux, ouvert, nous faisant découvrir et connaître des pans entiers de littérature éducative qui, sans lui, n'auraient sans doute pas pénétré, ou n'auraient pas pénétré aussi vite et aussi bien dans la francophonie. C'est un homme curieux et ouvert, capable de dépasser les présupposés de son propre système de pensée : cela ne veut pas dire, pour autant, que c'est un homme éclectique, qui basculerait dans le relativisme absolu. C'est au contraire un homme sensible à l'universalité de la culture, mais à une universalité conçue comme exigence et non comme imposition normative. Cette exigence d'universalité fait que, quand Jean-Claude Forquin s'intéresse à l'international, ce n'est jamais sous l'angle du folklorique, ce n'est jamais sous l'angle de la pure description relativiste, c'est toujours pour interroger, dans la diversité, ce qui fait l'universalité de la culture, ce en quoi cette culture nous grandit et nous constitue.

Enfin c'est un homme qui présente un remarquable esprit de synthèse – et j'ai pour ma part, je dois le dire, en tant qu'étudiant, beaucoup appris des notes de synthèse remarquables qu'il a rédigées dans la *Revue française de pédagogie* et dans d'autres revues – mais c'est un esprit de synthèse qui est aussi un analyste extrêmement pointilleux de la littérature pédagogique. C'est un homme qui, pour reprendre la formule reprise de Pascal que cite toujours Edgar Morin, sait que « le tout ne peut être compris que par l'analyse extrêmement précise des parties et que les parties elles-mêmes ne peuvent être comprises que si elles sont resituées dans le tout ». Les notes de synthèse de Jean-Claude Forquin me paraissent importantes non seulement dans ce qu'elles nous disent, mais dans la méthode et dans la déontologie qu'elles incarnent. Loin de ce qui pourrait être une simple synthèse par collage, par juxtaposition, par repérage d'éléments disparates, Jean-Claude Forquin nous propose de débusquer ce qui est véritablement en question et, à partir de ces questions, de replacer les connaissances importantes que nous pouvons avoir à analyser.

Ces trois paradoxes sont trois qualités essentielles de Jean-Claude Forquin et de ses travaux.

À l'évocation de ces qualités je voudrais ajouter un hommage plus personnel, d'abord en rappelant une anecdote à laquelle je suis sensible en raison de l'importance des personnes qui sont en jeu. Il se trouve, par un hasard de circonstances, que je ne connaissais pas Jean-Claude Forquin quand, la veille je crois de la soutenance de sa thèse d'État, j'ai eu l'occasion de prendre un repas avec Olivier Reboul qui participait à son jury ainsi que Michel Tardy. J'ai eu cette chance extraordinaire d'avoir le meilleur de Jean-Claude Forquin expliqué par le meilleur d'Olivier Reboul et d'être témoin, à cette occasion-là, de cet hommage formidable d'Olivier Reboul (que je considère comme une des personnes essentielles dans la réflexion éducative de notre temps) disant de Jean-Claude Forquin que son apport en matière de réflexion éducative était un des apports les plus importants de ce temps. Je me souviens même, pour aller jusqu'au bout de l'anecdote, qu'Olivier Reboul trépidait parce qu'il cherchait à faire passer l'annonce de la soutenance de thèse de Jean-Claude Forquin dans le journal *Le Monde* et que, comme cela se passait à Strasbourg, ce journal très parisien considérait que cela n'était pas particulièrement opportun. Olivier Reboul en était extrêmement marri, mais je ne sais pas s'il n'a pas fini par l'emporter sur ce point-là.

Je terminerai cet hommage en indiquant que Jean-Claude Forquin incarne, d'une certaine manière, cette qualité que je crois absolument nécessaire et dont je ne me sens pas toujours capable, admirablement formulée par cette maxime de La Bruyère : « Il faut seulement chercher à penser et à parler juste sans vouloir amener les autres à notre goût et à notre sentiment, car cela est une trop grande entreprise. » J'ai souvent perçu Jean-Claude Forquin comme cela, c'est-à-dire comme un homme qui cherchait à penser et à parler juste. Et « juste », ce n'est pas seulement en termes de justesse, c'est aussi en termes de justice ; c'est au sens de « la parole du juste », de celui qui s'efforce, dans son travail permanent à la fois sur lui-même et sur les autres, de parler au plus près de la vérité. « Il faut seulement chercher à penser et à parler juste sans vouloir amener les autres à notre goût et à notre sentiment, car cela est une trop grande entreprise. » Sans doute y a-t-il là une sorte de spinozisme

méthodologique qui laisserait entendre que, « le vrai étant signe de lui-même », il n'a pas besoin des hommes et de leurs convictions pour se diffuser dans la collectivité. Ce spinozisme méthodologique est probablement plus un principe régulateur qu'un principe constitutif au sens kantien du terme, mais ce spinozisme méthodologique peut sans doute, s'il reste méthodologique, nous faire échapper aux démons de la manipulation et aux fantasmes de la toute-puissance... pour autant, précisément, que penser et parler juste, ce à quoi Jean-Claude Forquin s'est efforcé durant toute sa

carrière, ne soient empreints d'aucune suffisance. Mais c'est le cas chez Jean-Claude Forquin, car rien ne lui est plus étranger que la suffisance, ce qui ne veut pas dire qu'il est « insuffisant », mais qu'il vous accueille ici avec cette retenue fondatrice qui lui permet d'occuper sa place, toute sa place, en vous permettant à vous, à chacune et chacun de vous, Mesdames et Messieurs, d'occuper votre place dans ce colloque pendant ces deux journées.

Philippe Meirieu  
Directeur de l'INRP



# Les recherches de Jean-Claude Forquin, actualité et influences

Georges Vigarello

Je suis bien évidemment très heureux de participer à cet hommage rendu à Jean-Claude Forquin, mais je ne voudrais pas me situer dans la perspective du soulignement de l'amitié, du soulignement de la proximité et faire une sorte de développement affectif autour de lui, même si je suis extrêmement sensible à sa personne et à son amitié. Je voudrais me situer dans une autre perspective, qui serait la suivante : tenter de prendre une sorte de position de surplomb par rapport à ce qu'il a fait et à ce qu'il propose et qui concerne la façon dont se situent certains types de réflexion dans le champ des sciences de l'éducation et, plus localement, dans le champ de l'INRP. Ma question serait la suivante : est-ce qu'il y a place pour une théorie en sciences de l'éducation qui serait une théorie sans terrain, ou du moins sans terrain apparent ? Moi j'ai le sentiment que l'intérêt du travail de Jean-Claude Forquin, c'est précisément de se donner des objets, bien sûr, mais qui ne sont pas des objets de terrain. Chacun sait la montée aujourd'hui de l'importance du terrain, qui fait qu'on a le sentiment qu'il ne peut pas y avoir aujourd'hui de sciences de l'éducation sans terrain, sans observations, sans la possibilité de tirer un certain nombre de constats et ensuite de réfléchir à la façon dont ces constats peuvent être mis en perspective. Or je n'ai pas le sentiment que c'est ce qu'il fait. En même temps j'ai l'impression que

ce type de réflexion est à la fois incontournable et extrêmement enrichissant. Je réfléchirai ainsi à partir des choses qu'il a faites autour de quatre points, le premier me paraissant moins important que les trois autres. Le premier, c'est celui qui a été évoqué bien sûr par Philippe Meirieu, qui est le fait de diffuser de l'information, car je trouve que Jean-Claude Forquin le fait d'une façon très particulière sur laquelle je m'attarderai quelques instants. Le second, c'est le projet de classifier, le projet de proposer des organisations de concepts en essayant de définir, de diversifier et de montrer sur quoi ces concepts sont fondés. Le troisième, c'est, à mon sens, un travail non pas directement de sociologue, mais d'épistémologue de la sociologie, et le quatrième, c'est ce que lui-même appelle, dans un de ses textes, un travail de théoricien normatif. (Ce qu'est un théoricien normatif, ce n'est pas moi qui vous le dirai, mais c'est lui, dans la mesure où il en donne une définition tout à fait intéressante).

Organiser l'information, c'est ce qui a été fait durant des années autour de la *Revue Française de Pédagogie*, mais aussi autour de Centre Documentation Recherche. Il suffit de voir par exemple les trente pages de bibliographie serrée qui se trouvent dans le livre *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* paru en 1997, avec les références à des revues issues de

tous horizons, des revues qui ne sont pas d'ailleurs nécessairement (ce qui me paraît très intéressant) des revues de sciences de l'éducation ou même des revues portant sur l'éducation au sens large (je pense par exemple à l'*American Economic Review*, une revue d'économie, les revues de Harvard, les revues de Berkeley, la revue *Interchange*, etc.) Cela, c'est une façon d'apporter un certain nombre d'informations qui, n'étant pas nécessairement issues du monde de l'éducation ou des sciences de l'éducation, n'en sont que plus riches et plus intéressantes. Même chose pour les notes de synthèse : il a fallu trois numéros de la *RFP*, 48, 49, 51, pour publier la note de synthèse sur la sociologie des inégalités, deux numéros pour l'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires, etc. Bref, il s'agit d'un travail d'investigation et de diffusion considérable. Ce n'est pas à mon avis le plus important, même si c'est extrêmement « sensible » dans la mesure où ce qui est apporté, c'est quand même des informations issues de pans entiers qu'en France nous ignorions.

Mais ce sur quoi je voudrais insister, c'est le deuxième point, qui est un travail de classification, parce que souvent on a le sentiment que classer, c'est simplement une sorte de mise à plat des différents sens, alors que classer, c'est au contraire, je crois, organiser les connaissances, les différencier, montrer ce qui est pertinent par rapport à ce qui ne l'est pas, et c'est, me semble-t-il, un des actes importants de la démarche théorique. Deux exemples simplement. La notion de culture, dans l'ouvrage *École et culture*, présente plusieurs sens différenciés de façon extrêmement subtile : la culture envisagée dans le sens perfectif traditionnel, la culture envisagée dans le sens positif ou descriptif, ce qui n'est évidemment pas la même chose, la culture envisagée dans le sens patrimonial, comme ensemble de références à valeur identitaire, ce qui est encore un autre problème, ou encore la culture comme étant universelle et unitaire, ce qui est aussi un autre problème parce qu'il y a évidemment toute la question du relatif et de l'universel, ou encore la culture envisagée dans le sens philosophique global de l'opposition nature/culture. Cela paraît comme cela évident, mais c'est un travail de construction, une élaboration de la manière dont le savoir peut être à la fois différencié et exploité. Même chose, mais cela était relativement attendu, sur le thème du curriculum : le curriculum comme

parcours éducationnel, ou comme parcours prescrit, ce qui n'est pas exactement la même chose, ou encore comme mise en œuvre de ce qui est fait, ce qui n'est plus nécessairement en rapport avec le prescrit, ou encore comme ce qui est réalisé sans que cela soit nécessairement prescrit ou attendu, c'est-à-dire cette fameuse notion à mon sens très intéressante de curriculum caché. Donc, ne développons pas inutilement le problème de la classification, mais insistons sur le fait que cette classification a des enjeux et un aspect fondateur sur la façon dont la théorie va s'élaborer.

Troisième versant d'une théorie qui n'a pas de terrain mais qui a sa légitimité et son importance, c'est le travail que j'appellerai personnellement de philosophie des sciences ou épistémologique, c'est-à-dire l'interrogation sur la manière dont une science fonctionne (comment la sociologie fonctionne, quels sont ses fondements, ses méthodes, quels sont ses résultats par rapport à ce qu'elle proposait), autrement dit la fameuse définition de l'épistémologie chez les philosophes : étude critique des principes, des hypothèses et des résultats de diverses sciences destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective. Autrement dit, « vous êtes sociologues, qu'est-ce que vous faites ?, et je vous interroge évidemment de l'extérieur et je me demande comment vous définissez, comment vous utilisez vos concepts, quelles méthodes vous employez, si c'est efficace ou pas, et on voit ensuite un certain nombre de contradictions possibles, un certain nombre de ratés et un certain nombre de réussites. » Je trouve de ce point de vue que le travail fait sur la nouvelle sociologie britannique est effectivement très « porteur », puisque la question va être : d'où cette sociologie part-elle, qu'est-ce qu'elle dit, qu'est-ce qu'elle fait, quelles méthodes a-t-elle utilisées, avec quels résultats, quels sont ses concepts et qu'est-ce qu'on voit ? On voit par exemple qu'il y a évidemment, au-delà d'un projet qui est intéressant à l'évidence parce qu'il s'oppose à une sociologie traditionnelle (je ne veux pas dire qu'elle soit inutile) qui était la sociologie des grandes enquêtes sur l'accès à l'éducation ou sur ses effets (alors qu'on va plutôt ici s'interroger sur les comportements, la phénoménologie, la manière dont les gens font, la proximité, etc.), des contradictions possibles, ces contradictions étant que certains tirent plutôt du côté de l'interactionnisme, envisageant l'école comme un champ social et une arène où se



confrontent des acteurs, alors que d'autres tirent, sans remarquer que c'est contradictoire, vers des attitudes phénoménologiques, voyant l'école comme un monde ou un ensemble de significations intersubjectivement vécues et partagées, alors qu'en fait il y a du conflit, et qu'on peut identifier enfin une troisième position, le conflictualisme, c'est-à-dire la vision d'une école comme appareil social et politico-idéologique, instrument docile de la reproduction sociale. Cette nouvelle sociologie britannique, qui semble apparemment avoir des objectifs cohérents, a ainsi en fait des fondements relativement hétérogènes, d'où ses résultats souvent intéressants mais en même temps relativement décevants, puisque son mode de fonctionnement est un fonctionnement ayant des ratés, dont on constate et connaît les raisons, outre que ce n'est pas une sociologie qui, pour des raisons historiques diverses sur lesquelles je ne m'attarderai pas, recherche vraiment l'enquête objectivante, qui travaille vraiment sur le terrain. Donc j'attribue beaucoup d'importance à cette perspective qui est de type épistémologique et qui s'interroge sur le fonctionnement de la science, et entre autres sur celui des sciences humaines.

Le quatrième point sur lequel je voudrais insister et qui légitime l'existence d'une théorie que je qualifierai de théorie sans terrain apparent (alors qu'en fait, par exemple, ici, le terrain, c'est le fonctionnement de la sociologie), c'est ce que Jean-Claude Forquin (et c'est en cela que son travail relève de ce que je considère comme une perspective philosophique) appelle le travail du théoricien normatif. Alors quel est le théoricien normatif ? C'est celui qui s'intéresse aux doctrines pédagogiques ou aux problèmes de politique éducative dans la perspective d'une philosophie générale de la connaissance, de la culture ou de la vie politique et sociale, c'est-à-dire quelqu'un qui, en dernier ressort, se pose des questions sur les valeurs, questions auxquelles, bien entendu, la science peut *aider à répondre*, mais ne peut pas *répondre*, car ce n'est pas son rôle. Il faut bien que des gens répondent à ce genre de questions, il faut bien que des gens disent quelles sont les contradictions entre certaines orientations, quels sont les choix nécessaires, ou éventuellement les choix possibles. Je pense que le plus bel exemple de cette perspective, c'est la réflexion organisée autour de la pédagogie interculturelle et relativiste. Il y a plusieurs passages

dans le travail de Jean-Claude Forquin sur cette question. Il y a évidemment l'article de la *RFP* en 1991 « Justification de l'enseignement et relativisme culturel » (lequel est une grande tentation du jour), ou encore le chapitre sur la question du relativisme dans *École et culture*, ou encore la contribution qui s'intitule « L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne : de l'assimilationnisme au multiculturalisme ». Quelle est la réponse ? D'abord un fait : le constat que, dans les sociétés multiculturelles, l'école ne peut pas, bien sûr, ignorer la diversité des publics, leurs distances, et, dans certains cas, les ruptures culturelles qui existent entre les publics confiés à l'école. Mais en même temps elle ne peut assurer de façon cohérente sa tâche de formation culturelle ou intellectuelle qu'en s'écartant de la tentation du relativisme. Sinon, il n'y a, en un certain sens, pas grand chose à dire. Il faut bien trouver, quoi qu'il en soit et en dernier ressort, des concepts qui soient entendus par tous. Sinon, c'est la cacophonie. Et je crois que ce type de travail alerte quand même très fortement sur, d'une part, l'inévitable tentation du relativisme dans nos cultures, totalement inévitable pour des raisons extrêmement multiples et, entre autres, des raisons qui me paraissent liées à des données nobles, des données de respect, de respect de l'autre. Donc la tentation du relativisme est forte, et à mon avis incontournable et je pense que cette tentation, si on suit bien un certain nombre d'indications qui sont données, peut, jusqu'à un certain degré, être consentie, mais il reste un seuil à partir duquel cette tentation ne peut plus être consentie, et ce seuil est très bien dit dans une conclusion de l'article de 1991 que je me fais un plaisir de lire : « Tout ce qu'on peut dire, c'est que, faute d'argument scientifique ou logique décisif qui permettrait de trancher « au fond » la querelle du relativisme, le choix de l'universalisme comme philosophie justificatrice de l'enseignement reste plausible, alors que le choix contraire exclut d'enseigner. » Ceci me paraît une conclusion fondamentale, et ce n'est pas une conclusion qui est tirée, je dirai, « d'expériences scientifiques », c'est une conclusion qui me paraît relever d'une réflexion sur la logique des concepts et des comportements.

La conclusion de tout cela est en rapport avec ce que je disais au début, à savoir : quelles sont les diversités d'approches que les sciences de

l'éducation se doivent d'intégrer ? Je pense personnellement que dans cette diversité existe nécessairement ce que j'ai appelé une théorie sans terrain apparent, et je reprendrai un passage d'*École et culture* dont je ferai ma propre conclusion : « On sera conduit à considérer la raison sociologique et la raison pédagogique comme deux ordres de discours, l'un et l'autre légitimes et sans doute nécessaires, mais foncièrement

irréductibles l'un à l'autre et condamnés sans cesse à coexister conflictuellement dans le champ pluriel des sciences de l'éducation. » Ce dont je suis persuadé, c'est que ces conflits sont des conflits producteurs et des conflits positifs, et pas du tout des conflits négatifs.

Georges Vigarello  
Université Paris V René Descartes

## Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques

Marie Duru-Bellat

Dans l'analyse des inégalités à l'école comme dans les autres domaines des sciences sociales, la perspective comparative est toujours heuristique. En l'occurrence, les comparaisons internationales introduisent, quand on s'attache à comprendre un phénomène donné, de nouvelles sources de différenciation qui rendent visibles un certain nombre de relations et de processus qu'un point de vue purement local interdit d'appréhender. Outre cette ouverture quant aux facteurs pris en compte, les comparaisons aident à prendre conscience des impensés, notamment idéologiques, qui imprègnent le travail du sociologue lui-même, notamment par rapport à la question « chargée » des inégalités à l'école (Duru-Bellat, 1999).

Dans ce texte, il ne s'agit pas d'engager une nouvelle (et systématique) comparaison France-Angleterre, mais plus simplement d'illustrer, par quelques exemples, en quoi les comparaisons franco-britanniques, dont J.-C. Forquin fut, en France, un pionnier, sont effectivement très stimulantes, et ce en pointant quelques registres où la comparaison bouscule la façon de penser les inégalités et les politiques éducatives, et aussi d'analyser les inégalités de carrières scolaires.

### DÉFINIR ET INTERPRÉTER LES INÉGALITÉS, CONCEVOIR ET JUSTIFIER LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La problématique britannique de l'égalité des chances est *a priori* assez proche de la conception française : l'école est censée être accessible à tous ceux qui sont capables d'y réussir, quels que soient leur origine sociale et leur sexe. Mais derrière cette toile de fond méritocratique, il y a, plus fortement affirmée en Grande-Bretagne, une longue tradition d'une éducation différenciée selon les aptitudes et les classes sociales, alors qu'en France, l'égalité a été, jusqu'à une date récente, identifiée au fait d'offrir à tous des prestations strictement identiques. En Grande-Bretagne, la méritocratie n'apparaît donc pas contradictoire, différence notable avec la France, avec une différenciation de l'offre...

L'évolution même des débats autour de l'égalité des chances scolaires (ainsi d'ailleurs que la place qu'y ont prise les sociologues) présente également des points communs et des différences, en France et en Grande-Bretagne. Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, des chercheurs comme Burt soutiennent que l'intelligence est héréditaire et varie selon les groupes sociaux.

Cette perspective a sensibilisé au problème des décalages inévitables entre milieu social et intelligence (les « bien doués » des milieux populaires...). On retrouve ces thèmes en France au début du XX<sup>e</sup> siècle avec le développement de la psychologie appliquée et de l'orientation. Mais la volonté progressiste d'orienter sur la seule base des aptitudes n'aura pas d'incidences institutionnelles majeures, car elle va avant tout concerner la frange d'élèves que leur origine sociale écarte des études générales longues. En Grande-Bretagne, ce souci méritocratique – faire en sorte que seules les « aptitudes » commandent les carrières scolaires – aura des conséquences éducatives plus marquées et plus précoces. Ainsi, dès la première moitié du siècle, les plus « méritants » pourront dans certains cas, sur la base de la réussite à un concours (et l'utilisation de tests paraît alors évidente), être dispensés de frais pour une scolarité en *Grammar School*.

À partir des années 50-60, les débats autour de la notion d'aptitude se font très vifs. Les premiers sociologues de l'éducation britanniques se sont positionnés d'emblée en refusant l'hérédité : le « marché » du sociologue de l'éducation, c'est la mise à jour des « déterminants sociaux de l'éducabilité ». On peut les rapprocher en cela des sociologues français des années 60 (cf., à propos de l'origine innée des échecs scolaires, le « il vaut mieux douter trop que trop peu » de Bourdieu et Passeron). La France suivra en effet assez fidèlement cette évolution, mais avec un décalage temporel.

Comme dans les autres pays européens, le thème monte, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, selon lequel il serait coupable et dangereux, dans un contexte de concurrence économique, de ne pas exploiter toutes les « ressources de talents » de la nation : l'expression « *pool of ability* » est alors très fréquente. Exploiter l'intégralité du « capital humain » apparaît comme un gage à la fois de richesse économique et d'intégration sociale. Ce dernier thème (l'intégration sociale) est mis en avant dans les deux pays, où l'on compte sur la portée intégratrice d'une scolarisation/socialisation commune. On va donc s'efforcer de lever les barrières institutionnelles ou financières auxquelles se heurtent les enfants des milieux populaires, et pour ce faire on s'engage dans un développement de l'offre de places gratuites.

Mais en Grande-Bretagne, quand l'*Education Act* de 1944 rend le secondaire gratuit et acces-

sible à tous, il donne des responsabilités au niveau local par souci d'une adaptation aux besoins de tous (« *local needs* »). Le souci d'une certaine justice sociale n'a donc jamais coïncidé avec la définition d'une formation uniformément offerte à tous comme en France. On est en effet persuadé que seules des filières diversifiées peuvent répondre à la diversité des aptitudes : on accède soit à une *Grammar*, soit à une *Secondary Modern*, soit à une *Secondary Technical*, sur la base d'un examen (le « *eleven +* »). En même temps, comme en France, on a eu tendance à considérer comme évident que démocratiser l'accès à l'éducation, c'était permettre à tous les enfants d'accéder à ce qu'on considérerait comme l'archétype de l'éducation : la *Grammar* pour tous comme la culture du lycée pour tous... Avec donc, dans les deux pays, une tension entre égalité d'offre d'un modèle archétypique, et différenciation, différenciation souhaitable (pour les Anglais)... ou de fait inévitable, mais non sans mauvaise conscience (pour les Français).

Le système traditionnel anglais a été remis en cause du fait de critiques venant d'horizons multiples (mais auxquelles les sociologues ont participé activement). Tout d'abord, on dénonce le bien-fondé d'une sélection aussi précoce. Par ailleurs, se répand l'idée selon laquelle, dans les inégalités sociales d'éducation, les différences interindividuelles ne sont pas seules en cause et que l'école elle-même, de par son organisation, a une part de responsabilité. On pense en particulier aux travaux sur le *streaming*, très illustratifs de cette capacité des sociologues britanniques à s'emparer de problèmes très concrets du système éducatif, le mode de groupement des élèves en l'occurrence, pour en faire un sujet de recherche aux incidences théoriques non négligeables, avec tout ce qui concerne les processus d'étiquetage notamment. Ceci amène à souligner qu'en Grande-Bretagne l'articulation entre politiques éducatives et recherche a été précoce, dès l'après-guerre, et forte : les sociologues ont été financés par les politiques pour instruire, sur la base d'enquêtes quantitatives, la question des inégalités sociales à l'école (ce qu'on a appelé « l'arithmétique politique »). En France, l'enquête de l'INED (conduite par les sociologues Girard et Bastide et mettant pour la première fois en pleine lumière l'ampleur des inégalités sociales à l'école) a été citée dans un certain nombre de textes officiels, mais l'articulation semble néanmoins bien moins forte.

Toujours est-il qu'en Grande-Bretagne, pour contrer ces inégalités sociales véhiculées par la différenciation précoce du système, des écoles « compréhensives » sont mises en place dès 1965, très progressivement : 1 % des élèves en 1951, 5 % en 1961, 35 % en 1971, 90 % en 1981. Parallèlement, face aux inégalités sociales de réussite qui subsistent au sein des nouvelles filières unifiées, les sociologues ont importé des États-Unis le concept de « *cultural deprivation* », et l'éducation compensatoire s'est fortement développée dès les années 60. Plus tard, avec la Nouvelle Sociologie de l'Éducation, les sociologues analyseront ces inégalités non plus comme une résultante du milieu social de l'élève mais bien comme une production du système éducatif lui-même, qui construit une conception du savoir et de l'intelligence qui discrimine certains enfants. La perspective change donc de manière radicale : l'école n'est plus considérée comme une force de progrès, mais comme « une partie du problème », puisqu'elle impose une culture dominante pour reproduire une société de classe. Ce renouvellement de perspective s'inscrit dans un changement de climat politique. D'un côté, on est passé de la confiance en la science du courant de l'arithmétique politique, au scepticisme de la Nouvelle Sociologie de l'Éducation, de l'autre, de la confiance en l'école comme vecteur d'intégration à une vision disons moins positive de son rôle.

Depuis les années 1980, on assiste en Grande-Bretagne à une montée des attaques de la droite contre à la fois la gauche et la sociologie accusées d'être à l'origine de la « baisse de niveau » supposée. Parallèlement, deux thèmes font une percée remarquable. Tout d'abord, la nécessité de maintenir (mieux, d'élever) les « standards » académiques, et de développer l'évaluation des élèves ; c'est un des objectifs essentiels que poursuit l'instauration d'un Curriculum National. Les responsabilités d'un État qui se veut « modeste » consistent à définir les « standards » et à en contrôler la réalisation. Même si le souci d'une évaluation standardisée se développe également en France, le système anglais reste marqué par le souci de mesurer au plus près la diversité des compétences des élèves (avec le système de certification par niveaux hiérarchisés, dans les matières de son choix). Le fait que tous les élèves (et non plus seulement ceux qui le souhaitaient ou étaient encouragés à le faire, comme auparavant) puissent voir leurs compétences certifiées [ce

qu'ont voulu les réformes engagées en 1984, notamment la création du GCSE (1)] est également perçu en Grande Bretagne comme une étape dans la démocratisation du système.

Par ailleurs, le thème du choix de l'école fait une percée très forte dans les années 80, avec le retour au pouvoir des conservateurs. Depuis les « *black papers* » publiés par la droite entre 1969 et 1977, qui commencent à pénétrer le milieu éducatif au début des années 80, on assiste à une montée de la volonté de rogner les pouvoirs de l'État et de s'en remettre au marché et aux bienfaits de la compétition. La notion de choix est mise en avant systématiquement à partir du milieu des années 80. Mais si, dans l'*Education Act* de 1988, l'accent est mis sur le choix et le marché, dans le même temps, on instaure un curriculum national, comme si l'État avait à spécifier les conditions dans lesquelles cette compétition doit prendre place, en définissant ce que l'école doit apprendre, au moins à titre minimum.

Mais le thème du choix n'a pas une connotation idéologique parfaitement univoque (comme on aimerait pouvoir le croire en France). Il reflète également la préoccupation « traditionnelle » des Britanniques pour une diversification de l'éducation en fonction des aptitudes et des besoins de l'enfant. Le processus de « *comprehensivization* » a laissé en suspens cette question, qui préoccupe à la fois la « gauche » et la « droite » ; une certaine diversification des écoles était d'ailleurs soutenue, au moins initialement, par une partie des enseignants de gauche, comme susceptible de permettre une meilleure adaptation aux besoins des enfants (Walford, 1994).

Si un parallèle s'impose avec l'assouplissement de la carte scolaire initié au début des années 80 en France, il est clair que la politique suivie en Grande-Bretagne va beaucoup plus loin, notamment à partir de l'*Education Act* de 1988. La thématique du choix y est fortement affirmée, à travers l'introduction du recrutement libre des écoles, dont le financement devient largement dépendant du nombre d'élèves qu'elles réussissent à attirer. Soit les écoles peu choisies amélioreront leurs performances, soit elles fermeront. Dans un contexte de chute des effectifs, le financement des écoles et donc leur survie vont découler largement des décisions individuelles des parents. L'arrivée au pouvoir des travaillistes en 1997 ne semble pas devoir modifier l'accent

qui est mis depuis les années 80 sur le choix des parents et la compétition entre écoles pour des performances accrues (Gibson et Asthana, 1999). La priorité reste, selon les déclarations politiques de 1997, « les standards, non les structures ».

Les valeurs qui sous-tendent la confiance dans un mode de fonctionnement régi par le marché et non piloté d'en haut semblent donc bien ancrées. Du côté des usagers, il est clair que le système de choix présuppose un ensemble de valeurs qui donne la primauté à la comparaison, à la compétition individuelle, à la mobilité, au planning à long terme, au détriment des valeurs d'intégration dans la communauté locale. Mais la conviction du bien fondé d'une offre d'éducation différenciée est tellement prégnante qu'on est prêt à admettre une certaine sélection si elle se présente comme une spécialisation (comme le montre l'exemple des *City Technology Colleges*). Mais s'agit-il de fait d'une demande de formations différenciées ou tout simplement d'une demande de formations sélectives ? Aux yeux des parents, les écoles spécialisées ou à statut spécial mises en œuvre en Grande-Bretagne dans les années 80 ont été plutôt perçues comme des écoles sélectives, comme une extension de la formation traditionnelle d'élite (« la *Grammar* pour tous »...). En Grande-Bretagne comme en France, toute différenciation tend à être interprétée comme une hiérarchisation.

Notons, en passant, la concomitance, en France comme en Grande-Bretagne, entre ces grands infléchissements des politiques éducatives et de grands tournants démographiques. Le développement des écoles « compréhensives » (ou du collège) coïncide avec une forte extension des populations scolaires ; la solution la plus simple pour faire face à cette « explosion scolaire », c'est évidemment la structure unique. À l'inverse, la thématique du choix coïncide avec un repli démographique. C'est très net en Grande-Bretagne : alors que dans l'après-guerre, le souci dominant était de trouver une place pour chaque enfant (régnait alors plutôt une pénurie de places), on assiste à partir de 1985 à une baisse du nombre d'enfants à scolariser (- 30 % jusqu'en 1987). À partir des années 70, beaucoup d'écoles ont de la place, ce qui rend plus difficile de s'opposer aux demandes de choix des familles.

Un mot sur un autre aspect du fonctionnement du système anglais qui bouscule quelque peu

certains schémas bien ancrés en France, celui de l'autonomie des établissements. Elle est, on le sait, nettement plus consistante en Grande-Bretagne (on parle de « *local management of schools* », ou de « *self-managing school concept* »), où elle est censée permettre à l'établissement d'être à l'écoute des besoins de la communauté ; l'établissement est par exemple maître des horaires/matières de ses élèves. Cette adaptation aux besoins locaux est considérée comme un gage d'efficacité. Et de plus en plus depuis les années 80, cette autonomie se double d'une régulation *ex post* impliquant l'État. La politique du *New Labour* n'instaure à cet égard aucun changement, qui affirme : « l'intervention de l'État dans la vie des écoles sera en proportion inverse de leur succès ». La notion d'efficacité monte en force, et si le gouvernement a cru bon de « reprendre la main » eu égard aux objectifs généraux (le curriculum national et les « standards » qui en découlent), il ne revient pas sur l'autonomie des écoles, se contentant, si l'on peut dire, d'évaluer dans quelle mesure ces dernières atteignent les objectifs fixés. L'État sait également intervenir de manière ferme quand les objectifs ne sont pas atteints (avec mise sous tutelle des écoles considérées comme défaillantes). On assiste donc à la fois à une « centralisation » par le biais du *National Curriculum*, et au développement d'un pilotage par l'aval (où les « usagers » tiennent une place de plus en plus importante), que l'on peut lire comme une décentralisation croissante (Fialaire, 1995 et 1996).

L'exemple anglais montre bien que l'autonomie des établissements n'implique pas leur abandon dans un marché sauvage ; l'État peut être à la fois modeste (ne suggérant pas les « bonnes formes » pédagogiques) et ferme, voire impitoyable, dans la régulation *ex post* qu'il exerce. C'est une conception de la décentralisation très différente de l'acception française, qui combine une forte tradition de régulation par les normes, une volonté relativement récente et ambivalente de décentralisation et une certaine crainte par rapport à un pilotage par les résultats.

Pour finir, retenons que parmi les spécificités du contexte britannique, tant dans la manière de penser les inégalités sociales face à l'école que dans l'articulation entre recherche et politiques éducatives, il y a tout d'abord l'importance des débats de fond sur le système éducatif, débats traversés par des oppositions politiques tran-



chées, et aussi l'insertion des sociologues (du moins de leurs analyses) dans ces débats politiques. Notons également le caractère moins tabou, y compris parmi le milieu des sociologues, du débat autour des différences entre élèves, qu'il s'agisse des inégalités d'aptitudes et même autour de la question de l'existence de « goûts » différents selon les milieux sociaux ; par exemple, pour expliquer la moindre scolarisation des enfants de milieu populaire, certains sociologues se risquent à invoquer une « *working class indifference* » face à l'éducation (Murphy, 1990).

## **ANALYSER ET INTERPRÉTER LES INÉGALITÉS SOCIALES DE SCOLARISATION**

La comparaison entre la France et la Grande-Bretagne est d'emblée stimulante, en ce qu'elle amène à confronter des données de prime abord étonnantes. Partons d'une première approche, très globale, des inégalités sociales globales par rapport à l'éducation. On peut mettre en regard (par des analyses de régression) le plus haut niveau éducatif atteint et un certain nombre de variables caractérisant l'origine sociale de l'individu, ceci par groupes de générations, si on entend caractériser une évolution. Dans ce cas, le pourcentage de la variance du niveau éducatif ( $R^2$ ) expliquée par ces variables constitue un indicateur simple de la force des inégalités sociales face à l'éducation. Il renseigne, en d'autres termes, sur la valeur du pronostic, quant au niveau d'éducation qu'atteindra un individu, que l'on peut faire sur la base de l'information fournie sur son origine sociale.

En Grande-Bretagne, ce type d'analyse débouche sur un résultat de prime abord étonnant, à savoir le niveau relativement faible du  $R^2$  (17,7 %, contre 26,7 % pour la France sur la même période). Ceci reflète une association moins forte, en Grande-Bretagne, entre caractéristiques familiales et niveau d'instruction atteint. Ce pays est d'ailleurs l'un des pays les moins inégalitaires à cette aune, parmi ceux pour lesquels cet indicateur est disponible (Allemagne, Italie, notamment, deux pays assez proches de la France ; cf. Duru-Bellat et Kieffer, 1999a, 1999b).

Le cas anglais apparaît relativement intrigant pour deux raisons. Tout d'abord parce que, de

manière générale, le Royaume-Uni présente un niveau d'inégalité plutôt supérieur aux pays cités (d'après les chiffres de l'OCDE sur les inégalités de revenus). Et aussi parce que les scolarisations s'y sont beaucoup moins développées qu'en France tout au long du XX<sup>e</sup> siècle (pour ne citer qu'un seul chiffre, dans la génération 70, l'âge médian de fin d'études – à temps plein – se situe en Grande-Bretagne au même niveau qu'en France pour les cohortes des années 30). Dans la mesure où l'on sait que le niveau d'inégalités face à l'école est d'autant plus fort que les scolarisations sont moins développées, on s'attendrait à ce que les inégalités de carrières scolaires soient plutôt plus prononcées en Grande-Bretagne.

Pour tenter de comprendre cette situation énigmatique, il faut adopter une perspective plus analytique sur les inégalités de carrières scolaires, en distinguant inégalités de réussite et inégalités d'orientation ou, plus largement, de cheminement dans le système. Concernant les inégalités de réussite, nous utiliserons des travaux en cours de Broadfoot et Osborn (1997). On y observe, à l'aune de tests scolaires comparables, une plus forte inégalité des performances des élèves de primaire en fonction de leur niveau social, en langue maternelle et en mathématiques, les performances des élèves de milieu socio-économique défavorisé étant particulièrement faibles en Grande-Bretagne. Ceci s'accompagne d'attitudes moins favorables par rapport à la scolarité : par rapport à leurs homologues français, les élèves de milieu populaire sont plus nombreux à dire qu'ils ne se plaisent pas à l'école, ou encore donnent une place plus faible à l'obtention d'un diplôme dans leurs projets d'avenir. Le vécu scolaire et les représentations de l'enjeu scolaire sont plus uniformes chez les élèves français.

On ne dispose malheureusement pas d'éléments permettant des comparaisons des niveaux de réussite sur une base plus large et à des stades plus avancés du cursus (les données britanniques sont souvent manquantes dans les grandes enquêtes internationales telles que l'enquête de l'IEA « *Reading Literacy* »). On ne saurait donc conclure, bien que cela reste une possibilité, à des inégalités sociales de réussite plus marquées en Grande-Bretagne.

Mais quel que soit le niveau de réussite, on sait que des inégalités sociales spécifiques affectent

le déroulement des carrières scolaires. En Grande-Bretagne, l'accès au « secondaire inférieur » a longtemps été très discriminant, nous l'avons évoqué. Les élèves accédaient à 11 ans soit à une école de type sélectif (école privée ou *Grammar school* publique), soit à une filière non sélective (*secondary modern*, *secondary technical*). Ces inégalités sociales sont stables jusqu'aux générations nées au milieu du siècle : même si l'on a rendu gratuites les écoles sélectives en 1944, ceci prend place dans un contexte d'ouverture limitée (30 % des jeunes y accèdent dans les générations 1913-1922, contre 35 % dans les générations 1943-1952). Tout se passe comme si la gratuité n'avait fait qu'accroître la concurrence, puisque dans un contexte d'accroissement de la demande, l'offre est restée relativement stable. On n'est donc pas surpris de voir les inégalités sociales remonter quelque peu, les enfants de milieu aisé étant les premiers à profiter de cette discrète ouverture, sachant qu'on est encore loin des « effets de plafond » qui rendraient la démocratisation mécanique (dans les générations 43-52, les trois quarts des enfants de la « *service class* » accèdent à une école sélective, tandis que les trois-quarts des enfants de la « *working class* » accèdent à une *secondary modern* ou une *comprehensive*).

Comme en France, la suppression des obstacles matériels ne s'avère donc pas suffisante. Le maintien de structures diversifiées dans le secondaire britannique a joué le même rôle que la permanence de filières après l'instauration du collège en France. Mais la Grande-Bretagne reste néanmoins un peu en avance sur la France : les écoles de type « compréhensif » deviennent majoritaires au cours des années 70 (elles scolarisent 79 % des élèves en 1977, un peu plus de 90 % en 1994), alors que la suppression des filières prévue par la réforme Haby n'intervient qu'en 1978 (et qu'une orientation en fin de 5<sup>ème</sup> subsiste jusqu'au milieu des années 80). Cela dit, le groupement des élèves par niveau-matière (le « *setting* ») atténue quelque peu, en Grande-Bretagne, le caractère commun de cette scolarité.

La portée démocratisante de la généralisation des écoles « compréhensives » a été évaluée précisément pour la première fois par Mc Pherson et Willms (1987) et Gamoran (1996), à partir d'enquêtes centrées sur l'Écosse. Sont prises en compte des générations nées entre 1960 et 1968, avec une évaluation précise des résultats des

élèves (au *Scottish Certificate of Education*) et pas seulement leur accès à un niveau. À cette aune, les performances des jeunes de milieu populaire, notamment des garçons, se sont améliorées, même s'il subsiste des écarts sociaux de performance aux niveaux de réussite les plus élevés. Sur des données encore plus récentes, la recherche de Gamoran conforte ce résultat : on assiste à une élévation des scores moyens, qu'il faut imputer selon l'auteur à une baisse des inégalités entre écoles (et aussi à une évolution vers une standardisation accrue des programmes) ; mais une fois de plus, des inégalités sociales sont observées aux niveaux de réussite les plus élevés (quand il s'agit d'obtenir un « *pass* » permettant d'entrer dans l'enseignement supérieur).

Les chercheurs attribuent cette baisse des inégalités notamment à la réduction des écarts de niveau scolaire et de ségrégation sociale entre les écoles ; la généralisation des écoles « compréhensives » aurait donc homogénéisé le niveau des jeunes, sans parvenir à réduire les inégalités de réussite parmi l'« élite » scolaire. Il faut mettre ce constat en perspective avec l'individualisation (le « profilage ») de l'évaluation qui existe en Grande-Bretagne : le souci de voir chaque élève, quel que soit son niveau, valider quelque chose au GCSE, nourrit la constitution de groupes de niveau-matière (le « *setting* »), chaque groupe préparant à tel niveau de difficulté à l'examen. Ceci contre-carre très largement l'unification des curricula que l'on prétend développer par ailleurs et qui était en tout cas au cœur du projet compréhensif. Les racines de la résistance à l'indifférenciation sont en l'occurrence très anciennes, puisant dans cette conviction dans le bien-fondé d'une diversification de l'enseignement en fonction des aptitudes, dont nous avons parlé dans la première partie.

Les développements récents du système anglais vont d'ailleurs dans ce sens, depuis l'*Education Act* de 1988 : on encourage en effet la concurrence entre écoles et le maintien (voire le léger développement), à côté des *comprehensive schools*, très majoritaires et non remises en cause, d'alternatives en nombre croissant (les *City Technology Colleges*, les *Grant-Maintained Schools*, sans parler des *Grammar Schools* qui existent encore). Il est probable qu'il en résulte une ségrégation scolaire et sociale accrue entre les écoles (cf. Hardman et Levacic, 1999). La



ségrégation scolaire résulterait de l'« écrémage » que réalisent ces écoles qui ont le pouvoir de sélectionner leurs élèves. La ségrégation sociale résulterait à la fois du système de financement des écoles au prorata du nombre d'élèves et des biais sociaux qui marquent les choix. Les sociologues britanniques ont engagé de très nombreux travaux sur cette question, allant d'analyses monographiques de « marchés locaux » et de la manière dont les écoles s'y positionnent, à des enquêtes statistiques sur les choix des familles ou l'évolution du recrutement social et ethnique des écoles du fait de la concurrence.

Et, situation assez typique des pays anglo-saxons, des polémiques scientifiques nombreuses émaillent les revues spécialisées quant aux effets de la « mise en marché » (cf. par exemple Gibson et Asthana, 1999, *versus* Gorard et Fitz, 1998). Ces polémiques sont très instructives pour le lecteur français, dans la mesure où :

1) elles mettent en exergue des points de méthode qui sont, comme c'est souvent le cas, des questions de fond : par exemple, quel est le niveau géographique le plus pertinent pour observer la polarisation, éventuelle, des écoles : l'échelon administration de base que sont les LEA (*Local Education Authorities*), ou les « marchés locaux » ?

2) elles abordent sans tabou toutes les questions : par exemple, le système de choix, si connoté par l'idéologie libérale qu'il soit, n'est-il pas plutôt moins inégalitaire que le système de la carte scolaire ?... Toujours est-il que cette question reste largement ouverte, mais que l'on est assez sûr d'obtenir à brève échéance des réponses scientifiquement bien documentées, les chercheurs britanniques n'excluant pas de leur responsabilité d'instruire les questions du politique.

Revenons rapidement à ce que l'on sait du déroulement de la suite des carrières scolaires. Une des particularités du système britannique est que les inégalités s'y concentrent sur le choix d'une école secondaire (au moins jusque dans la période récente, où la *comprehensivization* est totale) ; la poursuite des études se fonde en effet assez largement ensuite sur des critères méritocratiques ; l'effet de l'origine sociale baisse au fur et à mesure du déroulement du cursus (ce qui n'est pas le cas en France). Et de fait, si on examine les inégalités à l'entrée dans le « secondaire

supérieur », le niveau de ces inégalités sociales reste à nouveau relativement faible (cet indicateur de chances relatives qu'est le *odds ratio* est de 7,5, contre 9 ou un peu plus en Allemagne ou en France). On peut souligner que le développement marqué des formations professionnelles non académiques n'a pas constitué un vecteur de démocratisation car tous les milieux sociaux en ont bénéficié (à la différence de ce que l'on observe en France).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, une caractéristique du système britannique est, au moins jusqu'aux générations prises en compte dans les recherches, son relativement faible développement. Ainsi, parmi les générations nées entre 1956 et 1965, seulement 55 % environ des enfants de la « *service class* » entrent dans l'enseignement supérieur. Les statistiques plus récentes (portant sur la génération 70) montrent que le taux d'étudiants entre 20 et 24 ans est moitié moins élevé en Grande-Bretagne qu'en France (11,4 contre 23,3 %). Le système britannique est par ailleurs fortement hétérogène. Coexistent en effet des Universités, voire la plus sélective socialement, des *Polytechnics* et des *Colleges*. Les *odds ratios* calculés sur les générations 1946-1955 étaient de 12,9 pour les premières, de 3,9 pour les secondes, et de 3,4 pour les *Colleges*. Les inégalités dans l'obtention d'un diplôme du Supérieur seraient néanmoins en baisse légère en Grande-Bretagne, mais il est probable, bien que nous ne disposions pas de chiffres précis sur ce point, que le niveau des inégalités est devenu plus faible en France, précisément du fait du développement exceptionnel des scolarités dans le Supérieur.

Au total les chercheurs anglais concluent à un déplacement des inégalités : celles-ci porteraient à présent sur la qualification obtenue (au *GSE*, *O level*, puis à ce nouvel examen qu'est le *GCSE*), qui serait devenue « l'équivalent fonctionnel » de l'accès à une scolarité secondaire dans une école sélective, les écarts sociaux ayant peu changé entre les générations nées après 1960 et celles nées au début du siècle. Mais les inégalités sociales auraient, au Royaume-Uni comme en France, changé d'allure (et donc vraisemblablement de sens pour les élèves) : elles ne prennent plus place dès 11 ans, lors de l'accès à un type d'école secondaire, qui auparavant déterminait toute la carrière scolaire ; aujourd'hui, les inégalités subsistent, quel que soit le type d'école fré-

quentée, dès lors que c'est la réussite au cours de la scolarité secondaire qui est prise en compte, en particulier l'accès aux niveaux les plus élevés de qualification scolaire.

Pour en revenir à l'interprétation des différences quant au niveau des inégalités sociales entre pays, elle est à l'évidence complexe. Elle invite spontanément à prendre en compte le fonctionnement même des systèmes, certes leur structure (unifiée ou non, durée des scolarisations), mais surtout les règles qui régissent le cheminement des élèves et leur mode de certification. On observe à la fois des inégalités précoces de performance plus marquées en Grande-Bretagne, et des carrières scolaires sans doute moins porteuses d'inégalités sociales spécifiques du fait du caractère plus « méritocratique » des chemine-ments des élèves. Et au total, une relation entre origine sociale et niveau éducatif atteint moins inégalitaire.

Mais le fonctionnement du système scolaire ne saurait tout expliquer. Il faut aussi prendre en compte les anticipations par les acteurs de ce qu'ils feront de leur diplôme. Et à cet égard le fait que le diplôme constitue un enjeu plus ou moins fort n'a sans doute pas un caractère accessoire. On conçoit bien que les inégalités sociales face à l'éducation puissent être plus marquées dans les pays où l'insertion est très dépendante du diplôme obtenu (les familles, inégales, mobilisent alors d'autant plus leurs atouts, inégaux). Une des caractéristiques marquantes de la Grande-Bretagne (comme des pays voisins comme l'Irlande d'ailleurs) à cet égard est la relative faiblesse des relations entre formation et emploi, par rapport à des pays comme l'Allemagne ou la France, sachant que le lien entre formation et emploi se serait encore affaibli ces dernières années en Grande-Bretagne (Shavit et Müller, 1998, cf. aussi Breen, 1998). Dans ce pays, la formation professionnelle s'effectue couramment sur le tas et non à partir d'une certification nationale-ment reconnue (même si la situation évolue, cf. Jobert, Marry et Tanguy, 1995). Notons également que la personne en recherche d'emploi sans diplôme est moins stigmatisée que dans les pays où le niveau moyen de formation est plus élevé (notamment la France). Enfin, on sait qu'en Grande-Bretagne les reprises d'études des adultes sont beaucoup plus répandues.

Faut-il alors faire l'hypothèse qu'une des causes expliquant le caractère moins marqué des

inégalités sociales de carrières scolaires en Grande-Bretagne est le moindre enjeu social que les études constituent ? Ce serait sans doute prématuré, car c'est bien l'ensemble des relations entre origine sociale, éducation et position sociale atteinte qu'il conviendrait d'analyser. Une conclusion se dégage néanmoins des travaux récents (cf. notamment Breen, 1998), à savoir que dans la transmission du statut social d'une génération à l'autre, l'école jouerait sans doute un rôle moins fort que celui qu'on postule couramment. Faut-il souligner qu'il ne serait pas incongru de se poser cette question en France ?

Pour conclure, soulignons l'intérêt et la valeur heuristiques des débats que les sociologues britanniques engagent à partir de leurs travaux empiriques, en particulier, précisément, sur le rôle de l'école dans la genèse et le renouvellement des inégalités à l'école (avec les analyses de sociologues comme Moore, ou Foster et al.). Dans une méta-analyse critique de la production sociologique sur l'école, ils posent chacun à leur manière la question de savoir si les sociologues n'ont pas tendance à surestimer le poids de ce qui se passe en classe. Tout se passe comme s'ils reprenaient à leur compte le postulat selon lequel toutes les inégalités observées au sein de l'école auraient forcément un rôle dans la reproduction globale des inégalités de résultats et de carrières scolaires. De fait, les inégalités de « traitement » (pédagogique) sont considérées comme des conditions nécessaires et suffisantes des inégalités de résultats et de carrières scolaires. C'est de fait la théorie de la reproduction qui forme l'arrière-fond, en générale implicite, de la plupart de ces travaux (qui se condamnent à n'en être alors qu'une illustration). Difficile alors d'échapper à un certain finalisme (l'école est faite « pour ça »...). Dans ce cas, la théorie est « *self-confirming* »...

Pourtant, et c'est la thèse de Moore, certaines évolutions historiques, comme celle des scolarités des filles, montrent que quelle que soit la force de la socialisation scolaire qui vise à en faire des dominés, les individus sont à même de réussir à l'école dès lors qu'ils y voient leur propre intérêt, compte tenu notamment de ce qui les attend sur le marché du travail. Toujours est-il qu'on ne peut pas comprendre les inégalités face à l'école sans prendre en compte ce qui se passe hors de l'école. Moore souligne à ce propos que la polarisation des sociologues sur ce

qui se joue à l'école n'est peut-être qu'un effet de position : enseignants ou anciens enseignants, travaillant souvent pour leurs collègues praticiens, ils sont amenés à considérer comme décisif ce qui est à la portée des acteurs de l'institution, et font de fait plus une sociologie « pour » l'éducation qu'une sociologie « de »

l'éducation. À nouveau, cette sociologie de la sociologie de l'éducation n'aurait-elle qu'une pertinence locale ?

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne  
IREDU-CNRS

## NOTE

(1) Ce *General Certificate of Secondary Education* devait concerner tous les élèves de 16 ans, qui, auparavant, avaient le choix entre le *Certificate of Secondary Education*,

de niveau modeste, et le *General Certificate of Education, Ordinary level*, conçu pour environ le tiers des meilleurs élèves, s'engageant dans des études secondaires longues.

## BIBLIOGRAPHIE

- BREEN R. (1998). – The Persistence of Class Origin Inequalities Among School Leavers in the Republic of Ireland, 1984-1993. **British Journal of Sociology**, vol. 49, n° 2, 275-298.
- BROADFOOT P. (1986). – Assessment Policy and Inequality : the United Kingdom Experience. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 2, p. 205-224.
- BROADFOOT P., OSBORN M. et al. (1997). – **Comparing like with like**. International Association for Educational Assessment, 23rd annual conference, Durban.
- DURU-BELLAT M. (1999). – La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre engagement et distanciation. In D. Meuret (éd), **La justice du système éducatif**. Bruxelles : De Boeck, p. 21-36.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999a). – La démocratisation de l'enseignement « revu-sitée » : une mise en perspective historique et internationale. **Cahier de l'IREDU-LASMAS-IDL**, n° 60.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999b). – Evaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales. **Revue Française de Pédagogie**, n° 127, p. 49-62.
- ERIKSON R., JONSSON J. (1996). – **Can Education Be Equalized ?** Londres : Westview Press.
- FIALAIRE J. (1995). – Le processus de réforme de l'enseignement en Grande-Bretagne depuis 1988. **Savoir**, n° 3, p. 467-484.
- FIALAIRE J. (1996). – La centralisation du système éducatif britannique : le marché s'administre. **Revue Française d'Administration Publique**, n° 79, p. 535-543.
- FOSTER P., GOMM R., HAMMERSLEY M. (1996). – **Constructing Educational Inequality**. Londres : The Falmer Press.
- GAMORAN A. (1996). – Curriculum Standardization and Equality of Opportunity in Scottish Secondary Education : 1984-1990. **Sociology of Education**, vol. 69, n° 1, p. 1-22.
- GIBSON A., ASTHANA S. (1999). – **Schools, Markets and Equity ; access to secondary education in England and Wales**, American Educational Research Association Annual Meeting, Montréal, 21/04/99.
- GORARD S, FITZ J. (1998). – The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation ? **British Journal of Sociology of Education**, vol. 19, n° 3, p. 365-375.
- GRAY J. (1999). – The fate of Comprehensive reforms in England during the 1990s. In A. Leschinsky, K.U. Mayer (eds), **The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe**. Berne : Peter Lang.
- HARDMAN J., LEVACIC R. (1999). – La concurrence entre les établissements secondaires anglais : dynamisme ou différenciation ? **Carrefours de l'Education**, n° 7, p. 136-161.
- HEATH A., JACOBS S. (1999). – Comprehensive Reform in Britain. In A. Leschinsky, K.U. Mayer (eds), **The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe**, Berne : Peter Lang.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L. (1995). – **Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie**. Paris : Colin.
- JONSSON J., MILLS C. (1993). – Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison. **British Journal of Sociology**, vol. 44, n° 2, p. 213-247 (part I) et n° 3, p. 403-428 (part II).
- JONSSON J., MILLS C., MÜLLER W. (1996). – A Half Century of Increasing Educational Openness ? Social Class, Gender and Educational Attainment in

- Sweden, Germany and Britain. In Erikson et Jons-son (eds.), **op. cit.**
- Mc PHERSON A., WILLMS J.D. (1987). – Equalisation and Improvement : Some Effects of Comprehensive Reorganisation in Scotland. **Sociology**, n° 21, p. 509-539.
- MOORE R. (1996). – Back to the Future : The Problem of Change and the Possibilities of Advance in the Sociology of Education. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 17, n° 2, p. 145-161.
- MÜLLER W., SHAVIT Y. (1998). - The Institutionnal Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupa-tions in Thirteen Countries. In Shavit Y., et Müller W. (éds. ), **From School to Work**. Oxford : Clarendon Press.
- MURPHY J. (1990). – A Most Respectable Prejudice : Inequalities in Educational Research and Policy. **British Journal of Sociology**, vol. 43, n° 1, p. 29-54.
- SHAVIT Y., BLOSSFELD H-P. (éds. ) (1993). – **Persistent Inequality**. Londres : Westview Press.
- SHAVIT Y., MÜLLER W. (1998). – **From School to Work**. Oxford : Clarendon Press.
- WALFORD G. (1994). - **Choice and Equity in Educa-tion**. Londres : Cassell.

# Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative »

Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999)

*Michael Young*

Je voudrais tout d'abord préciser que je suis heureux de participer au colloque organisé en hommage à Jean-Claude Forquin et à la qualité de son travail. J'ai particulièrement apprécié son ouvrage *École et culture*, qui m'a impressionné notamment pour trois raisons. En premier lieu, son érudition est peu commune : je ne connais pas d'étude sur la sociologie de l'éducation britannique qui soit aussi approfondie. En second lieu, son étude témoigne d'une grande rigueur d'analyse et de jugements équilibrés, ce qui n'est guère facile dans un domaine marqué par les controverses et les opinions unilatérales : contrairement à d'autres commentateurs du début des années 70 sur la « nouvelle sociologie de l'éducation », Jean-Claude Forquin s'est rendu compte que les points-clefs ne portaient pas sur la question de l'épistémologie ou du relativisme (malgré l'intérêt qu'elle présente) mais concernaient le lien entre curriculum et inégalités sociales. Je me réfère fréquemment à son ouvrage devant mes étudiants ou devant des spécialistes étrangers qui veulent remonter aux origines de la « nouvelle sociologie de l'éducation ».

Dans mon récent ouvrage *The Curriculum of the Future* (Young, 1998) je réfléchis à ce courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation » lancé dans *Knowledge and Control* (Young, 1971) et à son approche de la sociologie du curriculum et j'établis

un lien avec mes derniers travaux centrés sur les programmes du cycle secondaire terminal, dont je m'inspire pour rédiger cette communication.

Il est difficile d'évaluer précisément l'état de la sociologie de l'éducation britannique en 1999. Depuis les années 70 cette sous-discipline a éclaté sous la pression de forces diverses. Notamment, depuis les années 80, les gouvernements conservateurs ont lourdement pesé sur cette sociologie de l'éducation (et sur les sciences sociales dans leur ensemble), s'opposant à son introduction dans la formation initiale des enseignants, mais ont pesé également des divisions à l'intérieur même du champ. Depuis, nombre de sociologues de l'éducation qui exerçaient dans des instituts ou des départements responsables de la formation des maîtres étroitement contrôlés par le gouvernement se sont sentis fragilisés. En réponse à ces pressions, quatre orientations de recherche apparaissent (mais elles ne reflètent pas une série d'évolutions théoriques très claires). On distingue :

1) des études critiques sur les politiques éducatives associées aux travaux de Geoff Whitty et Stephen Ball. Ces études constituent des critiques élaborées d'une gestion des écoles fondée sur la loi du marché ;

2) des recherches ethnographiques centrées sur les différences de sexe et de race, issues principalement des points de vue féministes et post-colonialistes ;

3) des études spécialisées dans des domaines tels que l'enseignement des mathématiques, les media et les « cultural studies » ou dans des secteurs spécifiques tels que l'enseignement post-obligatoire ;

4) des études sur l'efficacité et l'amélioration des écoles qui ont reçu le soutien appuyé du gouvernement mais ont éludé les questions théoriques traditionnellement associées à la sociologie de l'éducation.

La suite de ma communication est consacrée à l'enseignement post-obligatoire, en partie parce que mon nom est associé à ce travail mais aussi parce que, plus que dans d'autres tendances citées, on peut y constater un effort pour prolonger le programme de sociologie du curriculum inauguré par la nouvelle sociologie de l'éducation et mon ouvrage *Knowledge and Control*. Cependant, je veux d'abord établir un lien entre cet intérêt pour l'enseignement post-obligatoire et les points forts et faibles du programme de sociologie du curriculum proposé dans *Knowledge and Control*, notamment son éclectisme théorique. Ceci le rend vulnérable aux critiques de ceux qui considèrent qu'un tel éclectisme ne peut mener qu'à un programme de recherche sans cohérence. Ces critiques proviennent de la Droite, du Centre libéral (représenté au Royaume-Uni par la philosophie de l'éducation) et de la Gauche (surtout les marxistes inspirés par Louis Althusser). Cependant la force de cet éclectisme fut d'introduire une grande diversité dans les perspectives théoriques susceptibles d'élaborer une conception du curriculum comme « construction sociale ». Ces perspectives allaient d'une conception durkheimienne des codes du savoir imaginés par Bernstein, en passant par l'approche marxiste du curriculum en tant que forme de savoir-marchandise, les idées de Weber et de Wright Mills qui associent le curriculum à une légitimation de certains schémas d'autorité, la conception symboliste interactionniste de Becker, Geer et Hughes appliquée aux questions de sociologie de l'école, jusqu'à la recherche ethnométhodologique qui a inspiré les investigations sur le savoir scolaire de Keddie et d'autres auteurs. Mais la sociologie du curriculum n'a pas seulement été influencée par ce large éventail de théories sociologiques. Les bouleversements

sociaux et leur impact sur l'évolution de l'éducation ont également compté pour beaucoup. Signalons notamment les changements économiques des années 70 et 80 qui ont abouti à l'effondrement du marché du travail pour les jeunes et à la participation croissante à l'enseignement post-obligatoire. Cet accroissement s'est traduit par un grand nombre de nouveaux types de cours professionnels pour les jeunes déjà entrés dans le monde du travail. Les problèmes que cette situation a engendrés, notamment les nouvelles séparations entre études générales et professionnelles, nécessitaient un renouveau des outils conceptuels et une réévaluation des précédentes approches en matière de sociologie du curriculum.

Cette division entre les études générales et professionnelles est née à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en Angleterre (début de la révolution industrielle), au moment où à la fois l'enseignement général de type scolaire devenait accessible à la masse des jeunes et où l'apprentissage en tant que base de l'éducation professionnelle se développait. En fait, à cette époque l'éducation professionnelle se faisait surtout sur le tas, pour former d'abord les ouvriers et plus tard les techniciens. Les gens étaient formés à des tâches bien précises et ne recevaient – initialement – pas d'éducation formelle, avec des professeurs. Bien que dès le XIX<sup>e</sup> siècle des programmes professionnels aient inclus une formation à l'école et une formation sur le lieu de travail, jusqu'aux années 70 la formation des jeunes était limitée à une préparation à des emplois supposés figés pendant toute une vie professionnelle. À partir des années 80 cette situation a évolué très rapidement. Le nombre d'emplois était insuffisant pour le nombre de jeunes qui prolongeaient leur scolarité et même beaucoup des nouveaux emplois créés avaient une durée de vie prévisible d'une dizaine d'années au plus. Il n'était donc plus pertinent que les cours professionnels visent à former ces jeunes pour des tâches très spécifiques ; de plus en plus ces cours sont devenus pré-professionnels, proposant au mieux une orientation en vue du travail, mais non une préparation au travail. En même temps de nouveaux problèmes d'éducation sont apparus : abandon, absence de progression, dérive scolaire et inaptitude à un emploi. C'est l'analyse de ces problèmes et des contradictions dans les politiques destinées à les résoudre qui m'a amené, ainsi que d'autres sociologues de l'éducation, à centrer mon attention sur l'enseignement secondaire terminal et sur les programmes d'études post-obligatoires.



Cependant, les idées du « curriculum comme construction sociale » et de « stratification sociale du savoir » développées dans *Knowledge and Control*, bien qu'utiles, n'étaient pas assez précises pour constituer la base d'une création d'un programme d'études secondaires terminales. De plus, ces idées ne tenaient pas assez compte des changements intervenus dans la vie économique à partir des années 70, qui ont conduit à la disparition de nombreux emplois non qualifiés, semi-qualifiés et même de métiers traditionnels sous l'influence de la mondialisation et des politiques gouvernementales néo-libérales.

Le curriculum de l'enseignement secondaire terminal présente un certain nombre de caractéristiques spécifiques dans la plupart des pays européens. D'une part, c'est à la fin de l'enseignement obligatoire que l'influence de l'économie sur le curriculum se fait sentir. Il s'ensuit que toute théorie doit être centrée non seulement sur les écoles mais sur l'interface école/monde du travail. D'autre part, c'est le moment où les élèves de tous les pays ont pour la première fois la possibilité d'effectuer des choix en ce qui concerne la poursuite de leurs études. Cependant, c'est en Grande-Bretagne et au Pays de Galles que la coupure à 16 ans est la plus forte. Non seulement la séparation entre enseignement général et enseignement professionnel apparaît officiellement à ce niveau, mais surtout l'enseignement général prend une forme particulièrement étroite, se réduisant à trois (parfois deux) matières alors qu'il couvrait une dizaine de matières jusqu'à 16 ans.

En essayant de mettre au point une solution alternative à cette division entre enseignement général et professionnel et à cette spécialisation étroite, j'ai tenté de proposer une nouvelle approche sociologique du curriculum en fonction de trois modèles de curriculum distincts mais liés entre eux. Comme les « types idéaux » de Weber, ces modèles représentent des tendances entre lesquelles il n'y a pas de discontinuités et non des polarités ou des entités que l'on peut décrire empiriquement. Ils ne peuvent servir de base à une politique des programmes d'études, laquelle doit voir au-delà des modèles idéaux.

### **DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CLOISONNÉS OU UNIFIÉS**

Cette distinction a été développée comme point de départ pour l'élaboration d'une alternative à la

dichotomie existante entre programmes d'études généraux et professionnels (cf. Finegold *et al.*, 1990). Cependant, bien que tous les programmes d'études secondaires existants reflètent d'une façon ou d'une autre cette division et que, dans la majorité des pays, un effort soit entrepris pour atténuer cette coupure, nulle part il ne ressort une vision claire de la forme que pourrait prendre un curriculum unifié. De plus l'insistance sur la polarisation entre ces deux types de programmes d'études n'éclaire pas les possibles mécanismes d'échange entre eux (cf. Spours *et al.*, 1995 ; Raffe *et al.*, 1999).

### **LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CENTRÉS SUR LE PASSÉ ET CEUX ORIENTÉS VERS LE FUTUR**

L'objectif (pas toujours explicite) de la plupart des programmes d'études existants est de permettre aux élèves d'acquérir un savoir déjà élaboré ou, dans le cas de la formation professionnelle, une compétence calquée sur celle des praticiens en exercice. Cependant, les connaissances devenant rapidement obsolètes et la plupart des détenteurs d'emplois devant innover et générer des idées originales, un curriculum centré sur les connaissances passées ne convient plus. Les connaissances et compétences existantes doivent être transmises aux élèves non pas en tant qu'acquis immuable mais en tant que base pour créer de nouveaux savoirs et développer des pratiques novatrices, d'où le concept de « curriculum de l'avenir ».

### **LA SPÉCIALISATION DITE « INSULAIRE » ET LA SPÉCIALISATION « INTÉGRATIVE »**

La troisième distinction sur laquelle je voudrais attirer l'attention ne relève pas seulement du domaine du curriculum mais renvoie à des changements dans la division du travail. Mon récent ouvrage (Young, 1998) s'appuie sur les travaux de Kern et Schuman en Allemagne, de Piore et Sabel aux USA pour montrer comment la question de la spécialisation conduit à établir un lien entre les changements dans le curriculum et les changements dans l'économie. En ce qui concerne le

curriculum, la spécialisation renvoie à la question de l'organisation du savoir, c'est-à-dire :

- aux relations entre les matières enseignées.

Ces relations peuvent être dites « insulaires » quand ces matières sont structurées et enseignées indépendamment les unes des autres (comme c'est le cas typiquement en Angleterre dans le programme des études secondaires conduisant au « A Level ») ou « intégratives » quand le contenu de savoir d'une matière scolaire est défini en relation avec l'ensemble du curriculum ;

- aux relations entre l'enseignement général et professionnel.

Ces relations peuvent être « insulaires » (ou cloisonnées), comme dans le programme d'études post-obligatoires mis en œuvre en Angleterre dans les années 80, « interactives », comme dans le cas de nombreuses initiatives lancées au cours des années 1990 (cf. Young and Spours, 1998), ou « unitaires » (ou « intégratives ») comme dans le modèle qui émerge aujourd'hui en Suède ou, partiellement, en Écosse ;

- aux relations entre le savoir scolaire et le savoir non scolaire (notamment celui acquis au travail).

Ces relations peuvent être « insulaires », comme dans le curriculum traditionnel, ou « intégratives », quand les élèves apprennent à appliquer le savoir scolaire à des contextes concrets et quotidiens et à interroger le savoir scolaire du point de vue de leur expérience de tous les jours.

J'ai soutenu par ailleurs qu'un lien peut être établi entre le principe de spécialisation intégrative et l'idée du curriculum de l'avenir, mais avant de développer ce point il faut appliquer l'idée de spécialisation du savoir au programme actuel des études post-obligatoires en Angleterre. Le programme d'études générales du niveau secondaire terminal en Angleterre est un exemple extrême de spécialisation « insulaire ». Les élèves peuvent choisir n'importe quel groupe de matières à étudier dans la limite des contraintes de l'emploi du temps de l'établissement. Ils choisissent traditionnellement des matières apparentées (mathématiques et sciences ou bien langues, littérature et histoire, etc.). Mais de plus en plus, incités, sous la pression de la compétition, à élargir leurs choix, ils tendent à accumuler des matières disparates (par exemple biologie, français et économie ou bien chimie, géographie et musique...),

souvent en fonction des meilleures notes qu'ils ont obtenues à l'examen de fin d'études obligatoires (« 16 + »). Cette approche « consumériste » du curriculum a été encouragée par les politiques du précédent gouvernement conservateur. Mais même le nouveau gouvernement travailliste semble peu pressé d'adopter un modèle plus intégratif de spécialisation, bien qu'il se dise partisan d'un curriculum post-obligatoire plus large et plus intégratif. Cependant, en élargissant les possibilités de choix des élèves on aboutit actuellement à une spécialisation « insulaire » encore plus fragmentée : les élèves ont plus de matières entre lesquelles choisir mais le cadre au sein duquel ils pourraient combiner ces matières dans la perspective d'un curriculum plus intégratif n'est pas plus large.

Les phénomènes liés au changement dans l'organisation du travail et les marchés de l'emploi font ressortir les tendances contradictoires de la spécialisation. D'une part, les nouvelles technologies sont exploitées pour réduire le nombre d'employés qualifiés et même de cadres (par exemple dans la banque) et ne garder qu'une élite de managers et d'experts pour les tâches de conception et pour l'encadrement de tout un ensemble de nouvelles tâches routinières non qualifiées. Selon une tendance opposée, de nouveaux métiers apparaissent qui nécessitent une compétence très élevée, avec un effacement des frontières entre différentes compétences professionnelles et des frontières entre les savoirs. La suprématie de l'une de ces deux tendances dépendra de facteurs politiques et économiques mais aussi de la force de travail qualifiée et instruite qui sera disponible. En d'autres termes, même si l'analyse économique révèle des changements dans la spécialisation, l'évolution dépendra non seulement des facteurs économiques mais aussi des facteurs éducationnels susceptibles d'influencer à la fois l'offre de travail et la culture des gestionnaires (cf. Zubov, 1988).

Je propose que la distinction entre spécialisation dite « insulaire » et spécialisation « intégrative » fournisse un point d'appui aux analyses sociologiques du curriculum. La plupart des études auxquelles je fais référence dans mon livre sont centrées sur la spécialisation à l'intérieur du curriculum – par exemple sur l'importance d'une nouvelle définition des rôles pour les spécialistes de chaque matière. Cependant il est tout aussi important de lutter contre la séparation encore



plus grande entre savoir scolaire et savoir acquis dans le cadre du travail. Je pense qu'ici il est utile de distinguer deux sortes de savoirs. Le premier est un savoir tacite, contextualisé, qui s'acquiert par la pratique et caractérise l'apprentissage professionnel. Le second est un savoir codifié dont les matières et les disciplines associées à l'enseignement général et à l'université en tant qu'institution productrice de nouveaux savoirs sont les exemples types. Le rôle traditionnel du curriculum à l'école est de codifier le savoir sous forme de matières pour le transmettre aux élèves. De façon beaucoup moins formelle, le savoir acquis sur le lieu de travail a toujours été également codifié (parfois dans des manuels et des guides et parfois sous la forme d'un accord tacite). Cependant, les nouveaux apprentis ont un besoin croissant d'autre chose que des connaissances contextualisées qui peuvent être acquises sur les lieux de travail, qu'elles soient codifiées ou non codifiées ; ils ont besoin de quelque chose qui ne fait pas partie du contexte du lieu de travail, c'est-à-dire de connaissances de type scolaire ou curriculaire. De même on attend des élèves et des étudiants non seulement qu'ils fassent la preuve de leurs connaissances dans les matières enseignées mais aussi qu'ils soient capables de mettre en application ces connaissances scolaires dans des contextes pratiques, hors du milieu scolaire ou universitaire. Il s'ensuit que le curriculum, si nous le pensons comme une manière de définir les buts de l'éducation, réclame une application qui déborde le seul champ de l'école et qui englobe les lieux de travail et d'autres contextes non scolaires. Ce qui pose des problèmes à la fois politiques et pédagogiques quant aux façons optimales de connecter ces différents types de connaissances, car le gouvernement contrôle les écoles mais pas le monde du travail. Ceci oblige la sociologie du curriculum à devenir à la fois plus pratique et plus théorique. Elle a besoin d'être plus pratique parce que développer de nouvelles relations entre les savoirs disciplinaires et les problèmes pratiques (par exemple dans le domaine de l'environnement ou de la santé) pourrait favoriser la résolution de ces problèmes. Mais la sociologie du curriculum a besoin aussi d'être mieux fondée théoriquement, la simple affirmation que tout savoir contient une composante sociale ou expérimentale ne suffisant plus. Ce qu'il faut montrer, c'est comment cette articulation entre théorie et pratique se réalise dans les différents types de

savoir et jusqu'à quel point. Étrangement, à la lumière de toutes les critiques de la sociologie de la connaissance, il apparaît que c'est l'articulation de l'expérience sociale avec le savoir le plus abstrait qui permet à celui-ci d'être appliqué de manière significative. Pour Durkheim, tel que je l'entends, le social était de l'éducatif en un sens fondamental, au moins dans les sociétés modernes. Selon lui, seule l'éducation pouvait contrer les tendances à l'émiettement du travail et au processus sans fin de la spécialisation. Le danger d'une confusion entre le social et l'éducatif est que, comme on le voit dans les expressions depuis peu à la mode de « société éducative » ou de « société du savoir », l'on néglige les facteurs matériels qui entraînent la persistance des inégalités sociales et économiques. Cependant, il est clair pour moi que le social a davantage valeur éducative dans ce que certains appellent la modernité tardive dans laquelle nous vivons que dans toutes les formes de sociétés ayant existé dans le passé. Dans ce sens on peut considérer Durkheim comme le sociologue de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle autant que du XX<sup>e</sup> !

## CONCLUSIONS

À l'aube de ce nouveau millénaire la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne est encore intéressée par les relations entre l'organisation des connaissances et la distribution du pouvoir, que Jean-Claude Forquin avait identifiées comme son axe essentiel dans les années 70. Cependant, au moins pour certains chercheurs, un glissement s'est opéré, d'une réflexion centrée sur le curriculum en général à une réflexion qui s'intéresse davantage aux programmes d'études des enseignements post-obligatoires, là où, au moins en Angleterre, le rapport entre la sélection des connaissances et la répartition inégale des chances d'éducation est le plus explicite.

En raison des pressions gouvernementales exercées de plus en plus sur les chercheurs pour qu'ils fournissent « des données solides en vue d'une pratique efficace », la sociologie du curriculum est moins fermement ancrée dans les disciplines académiques classiques (sociologie, sciences de l'éducation) qu'elle ne l'était dans les années 70, bien qu'on puisse considérer que ses programmes de recherche témoignent d'orientations plus claires et que son implication dans les

politiques du curriculum est plus importante. La question de la spécialisation des savoirs est passée au premier plan lors des débats sur l'avenir de l'enseignement post-obligatoire, et ceci a conduit la recherche sur le curriculum à déborder du champ scolaire et universitaire, dans des domaines moins balisés tels que l'apprentissage sur le lieu de travail. Néanmoins la question de la spécialisation ne concerne pas seulement le programme des études post-obligatoires. Ces dernières années la mise en place du curriculum national en Angleterre et au Pays de Galles a provoqué, du fait de l'importance accordée à la spécialisation des disciplines, même pour les plus jeunes élèves, une transformation du curriculum dans le primaire et le premier cycle du secondaire. De même l'expansion massive de l'enseignement supérieur et le regroupement des écoles « polytechniques » et des universités en un système unique a mis en question la prédominance du diplôme de haut niveau avec spécialisation dans une seule matière, trait caractéristique des universités anglaises. Mais, comme le suggèrent certains développements de la théorie sociale, cette question de la spécialisation n'est pas limitée au seul secteur éducatif : elle est liée en fait à tout le débat sur la modernisation (cf. Beck, Giddens et Lash, 1994 ; Young, 1999).

L'idée d'une « stratification des savoirs » a été, dans les années 70, au cœur de la sociologie du

curriculum au Royaume-Uni. Cependant, dans le climat économique et politique très différent du nouveau millénaire, un certain degré de stratification des connaissances est jugé inévitable, sauf par les adeptes des diverses mouvances post-modernistes (cf. Moore et Muller, 1999 ; Young, à paraître). La question, pour les sociologues du curriculum, est devenue celle de la forme, de l'étendue et de la justification de la stratification des savoirs, et plus particulièrement, celle des liens entre les formes de spécialisation, la stratification des savoirs et la sélection sociale. Ce qu'offre une focalisation sur la spécialisation, c'est, comme cela a été suggéré dans la présente communication, une manière de conceptualiser les relations entre l'organisation des savoirs au sein du curriculum et les changements intervenus dans l'organisation du travail. Cette approche est liée à l'idée que le curriculum n'est pas simplement un répertoire de connaissances héritées du passé et de pratiques éprouvées mais qu'il doit être à même d'anticiper sur l'avenir. D'où la nécessité du concept de « curriculum de l'avenir ». Et ce concept s'exprime à travers la notion de spécialisation intégrative qui a été introduite dans le présent texte.

Michael Young

Institut d'Éducation - Université de Londres  
Traduction de Nelly Rome, revue par André Robert  
et Jean-Claude Forquin

## BIBLIOGRAPHIE

- BECK, U., GIDDENS, A. et LASH, S. (1994). — **Reflexive modernisation**. Cambridge : Policy Press.
- FINEGOLD, D. et al (1990). — **A British baccalaureate**. Londres : Institute for public policy research.
- MOORE, R. et MULLER, J. (1999). — The discourse of « voice » and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 20, n° 2, p. 189-206.
- RAFFE, D., HOWIESON, C., SPOURS, K. et YOUNG, M. (1999). — Issues in a home international comparison of policy strategies : the experience of the Unified Learning Project in F. Coffield, ed. « **Why's the beer always stronger up North ?** » **Studies of lifelong learning in Europe**. Cambridge : Policy Press.
- SPOURS, K., RICHARDSON W., WOOLHOUSE J.G. et YOUNG M. (1995). — **Learning for the future. A study of options for modernising the English system of post-compulsory education and training**. Londres : Institute of Education.
- YOUNG, M. ed. (1971). — **Knowledge and control : new directions for the sociology of education**. Londres : Collier Macmillan.
- YOUNG, M. (1998). — **The curriculum of the future**. Londres : Falmer Press.
- YOUNG, M. (1999). — Knowledge, learning and the curriculum of the future. **British Educational Research Journal**, vol. 25, n° 4, p. 463-477.
- YOUNG, M. et SPOURS, M. (1998). — 14-19 Education : legacy, opportunities and challenges. **Oxford Review of Education**, vol. 24, n° 1, p. 83-99.
- YOUNG, M. (à paraître). — Rescuing the sociology of knowledge from the extremes of « voice » discourse [ : towards a new theoretical basis for the sociology of curriculum. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 21, n° 4, 2000, p. 523-536 (NDLR)].
- ZUBOFF, S. (1988). — **In the age of the smart machine**. Londres : Heinemann.

# Sociologie du curriculum et didactique du français en France

Françoise Ropé

Les transformations scolaires qui ont eu lieu en Grande-Bretagne et en France dans les années soixante ont conduit à la massification de l'école moyenne : en Grande-Bretagne ont été mises en place les *comprehensive schools*, en France, on s'est acheminé avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) vers ce que l'on appelle aujourd'hui le « collège unique ». En Angleterre comme en France ces transformations ont rencontré de vives résistances du côté des défenseurs de l'enseignement secondaire dit « académique », les *grammar schools* chez les uns, les lycées chez les autres, d'autant que, en Angleterre les découpages disciplinaires traditionnels ont été fortement remis en cause. On a assisté à un véritable effort de formation des maîtres à travers les *training colleges* et l'*Open University* en Grande-Bretagne, qui ne s'est pas produit en France où la mise en place de filières en collège a fait cohabiter des enseignants du primaire et du secondaire aux conceptions assez éloignées et aux intérêts divergents.

Dans ces contextes spécifiques de massification des scolarisations, la question des contenus et des pratiques d'enseignement s'impose et la préoccupation de l'échec scolaire devient centrale dans les milieux pédagogiques. Comme le soulignait V. Isambert-Jamati, « une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la

norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard, mais "l'échec" devient un "problème social", puisque le niveau d'études en question est devenu nécessaire pour participer normalement à la vie sociale, en particulier professionnelle » (1).

Dans les années 1960-1975 en Grande-Bretagne, la sociologie s'empare de la question. C'est à l'occasion de la conférence annuelle de la *British Sociological Association* tenue à Durham en 1970 que B. Bernstein, M. Young et P. Bourdieu font le projet de publier *Knowledge and Control*, sous la direction de M. Young, ouvrage qui deviendra emblématique du courant qui se définit comme « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE), par opposition au courant sociologique dit de « l'arithmétique politique », centré sur les analyses macrosociologiques des flux scolaires et des inégalités sociales. Le nouveau courant sociologique va se développer en faisant porter les analyses sur les processus effectifs qui se déroulent dans les écoles et dans les classes, sur les contenus et savoirs incorporés dans les programmes et cursus et les rela-

tions sociales qui se nouent au quotidien entre les acteurs : autant de problématiques qui intéressent directement les enseignants en formation.

En France, la sociologie des années 1970 y fait peu référence. Dans les milieux pédagogiques, ce que l'on va appeler ultérieurement la didactique va s'emparer de la définition des contenus. L'influence de la première sur la seconde n'existe guère. Cependant mettre en perspective les angles d'approche et les niveaux de réalité appréhendés par les uns et par les autres, en particulier durant les trente dernières années, nous paraît pertinent afin de tenter de comprendre comment se construisent dans des contextes sociaux similaires des questionnements qui offrent des perspectives et des réponses différentes.

À cette fin je m'appuierai :

- sur une étude des références bibliographiques concernant les sociologues britanniques appartenant au courant de la NSE et/ou les sociologues français qui s'y réfèrent ou produisent des analyses du curriculum dans diverses revues (de sociologie, de pédagogie et de didactique), en m'attachant plus spécifiquement à l'impact de ces travaux sur la didactique du français ;

- sur les travaux que j'ai menés sur l'émergence de la DFLM (Didactique du français Langue maternelle) comme champ de connaissance spécifique.

J'adopterai un découpage chronologique en trois phases, la première allant du milieu des années 1960 à la fin des années 1970, la deuxième recouvrant les années 1980, la troisième la dernière décennie.

De fait, deux grandes périodes structurent le champ du point de vue social, politique et économique, en France : la première correspond à la massification de l'école moyenne des années 1960-1970, que l'on a qualifiée de « première explosion scolaire », la deuxième recouvre la période de massification des lycées qui se fait en France de la fin des années 1980 à la fin des années 1990, que l'on qualifie de « deuxième explosion scolaire ». Mais si l'on se réfère aux productions de recherche concernant la sociologie du curriculum et la didactique, le découpage en trois périodes est plus pertinent pour situer les productions dans leur contexte et les mettre en perspective.

## LES ANNÉES SOIXANTE - SOIXANTE-DIX

### En sociologie de l'éducation

On relève très peu de références à la NSE en France durant cette période. Cependant la question des finalités, des savoirs enseignés et des moyens de transmission n'est pas étrangère aux sociologues français. En 1970, dans une perspective socio-historique, mais en introduisant les agents de l'institution, V. Isambert-Jamati analysait sur un objet circonscrit – les lycées de 1860 à 1960 – le sens donné par les enseignants eux-mêmes aux savoirs qu'ils transmettent, en orientant leur action selon certaines valeurs, temporellement variables, notamment selon les fonctions exercées par les lycées compte tenu des rapports sociaux existants. P. Bourdieu (1967) mettait l'accent sur les aspects cognitifs de l'activité symbolique et sur le fait que la culture scolaire inculque aux individus un ensemble de catégories de pensée grâce auxquelles ils communiquent entre eux, tout en véhiculant une culture de classe fondée sur la primauté de certains modes de pensée et d'expression qui les prédisposent à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication spécifique. Mais ces travaux rencontrèrent peu d'écho au regard des travaux sur les inégalités sociales engendrées par l'école, en particulier la théorie de la reproduction et la théorie des deux réseaux. Dans *Les Héritiers* et *La Reproduction*, Bourdieu et Passeron développent leur théorie du capital culturel qui a marqué profondément la sociologie de l'éducation : elle a donné lieu à des travaux empiriques sur l'enseignement supérieur mais à très peu de travaux sur l'enseignement secondaire ou primaire hormis, ultérieurement, quelques travaux concernant l'enseignement des normes langagières et des textes littéraires. Baudelot et Establet dans *L'École capitaliste en France* confirment leurs analyses statistiques secondaires menant à la théorie des deux réseaux à l'aide d'une analyse de contenu des manuels scolaires du primaire. L'analyse des manuels scolaires va faire l'objet de plusieurs recherches durant les années 1970. Citons pour mémoire les travaux de Dandurand en 1972, qui met en perspective la vision de la société proposée par les manuels de lecture de l'école primaire de 1930 à 1960 avec les évolutions sociales globales.

De fait, les théories de la reproduction paraissent si puissantes, y compris pour rendre raison

de la légitimité des savoirs, qu'elles masquent la plupart des autres travaux empiriques et dominent massivement le champ. Cependant, en marge des disciplines constituées, un champ de recherche émerge et se saisit de la question des contenus d'enseignement et de leurs modes de transmission.

### Émergence des didactiques

Dans un souci de diminuer l'échec scolaire à l'école élémentaire, de corriger les dysfonctionnements et d'augmenter l'efficacité pédagogique, le ministère constitue dès 1963 une commission, dite Commission Rouchette, chargée de la réforme de l'enseignement du français. Ses travaux se terminent en 1966, de nouvelles Instructions Officielles sont élaborées. En 1967, ce sont les débuts des travaux de la commission Lichnérowicz qui aboutit en 1970 à la réforme de l'enseignement des mathématiques. En 1970, la commission Emmanuel travaille sur une réforme de l'enseignement du français dans tous les cycles de l'enseignement. Ainsi, l'institution elle-même tente d'anticiper et de répondre aux difficultés qui ne manquent pas d'apparaître à l'école primaire, où il s'agit désormais de préparer les élèves à l'entrée en collège alors que le réflexe de défense « d'un enseignement de haut niveau » du secondaire bat son plein.

Un lieu institutionnel impulse, centralise et coordonne les expérimentations : l'Institut National de la Recherche Pédagogique, ex-Institut Pédagogique National, qui dépend directement du ministère de l'Éducation nationale, auquel son budget est soumis. De nombreuses recherches-action et innovations ont été entreprises dans les années 60-70 dans ce cadre, elles sont contrôlées institutionnellement mais elles impliquent des enseignants de terrain.

Dans le contexte politique post-1968, règne autour de ces commissions une effervescence théorique et pédagogique. Peu à peu des groupes de recherche rassemblent des universitaires, des enseignants de lycées et collèges, des professeurs d'école normale, des instituteurs et des enseignants détachés à l'INRP pour coordonner les « recherches ». Des associations disciplinaires se constituent, des revues sont créées : ainsi, en 1969, la revue *Langue française*, qui se veut un lieu de « confrontation entre chercheurs de disciplines variées, entre théoriciens de linguistique générale

et spécialistes de l'analyse du français » mais aussi « confrontation avec l'immense effort de rénovation pédagogique entrepris et développé », souhaitant « non seulement apporter une source de réflexion à tous ceux qu'intéresse la langue française, mais aussi porter la création et dans la recherche et dans l'enseignement ». Les premiers numéros présenteront des articles résolument didactiques et pédagogiques. La revue *Études de linguistique appliquée* prendra le relais à partir de 1975 en ouvrant massivement ses colonnes à la didactique du français langue maternelle tout en se spécialisant en didactique des langues étrangères.

D'autres universitaires qui participent également aux recherches sur l'enseignement du français dans le cadre de l'INRP créent des associations et se regroupent autour de revues qu'ils publient : ainsi *Bref*, revue provenant de l'université de Tours (1970) et plus tard *Les Cahiers du CRELEF* de l'université de Besançon (1975). La revue *Bref* se veut résolument militante : il s'agit pour elle de mener « un combat pour une école plus efficace pour tous les élèves » et de s'adresser à des enseignants polyvalents « pour leur présenter dans une optique de formation permanente des ouvertures sur des champs de savoirs nouveaux ou renouvelés par la recherche contemporaine ».

En 1969, des enseignants de français se regroupent en une association, l'Association française des enseignants de français (AFEF), pour défendre et promouvoir « l'enseignement rénové du français ». En opposition à des associations existantes jugées « traditionnelles » comme « la franco-ancienne », l'association se présente comme une force d'opposition, une sorte de contre-pouvoir, en prenant officiellement position face à chaque décision ministérielle. Pour l'AFEF, « apprendre à lire, c'est conquérir un pouvoir ». Elle publie la revue *Le français aujourd'hui*. En 1974, des enseignants, essentiellement en collège, fondent le collectif de la revue *Pratiques*, en se fondant sur le rejet « d'un savoir poussiéreux » et en préconisant un corps de savoirs en prise directe sur la recherche contemporaine. De fait, la question de la légitimation des savoirs enseignés ne va pas être traitée dans une perspective sociologique mais en termes d'actualisation des savoirs, au plus proche des savoirs savants issus de la recherche (Ropé, 1990, 1991a).

Ainsi des enseignants deviennent partie prenante de l'innovation et de la recherche : ce sont

certes des agents de la demande institutionnelle mais aussi des acteurs de ce nouveau champ que l'on qualifiera à la fin des années 1970 de « didactique », champ de connaissance massivement centré sur les contenus d'enseignement dans une perspective volontariste, voire militante dans sa volonté de transformation.

Au début des années 1970 un débat intellectuel majeur va surgir dans le champ de la linguistique – depuis peu discipline universitaire en France (Chevalier et Encrevé, 1984) – aux retombées incontournables en didactique du français mais également en sociologie : celui de la langue et du langage, de l'unification de la langue imposée à tous et par là même de l'imposition de normes langagières. En 1974, R. Balibar et D. Laporte publient *Le Français national*, F. François *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Le débat est présent en sociologie de l'éducation : la même année, V. Isambert-Jamati enseigne en maîtrise l'unification de la langue en France, le rôle du français dans les colonies en mettant en perspective langue et culture.

En 1975 paraît l'ouvrage de Bernstein traduit en français *Langage et classes sociales* suivi l'année suivante par la traduction de l'ouvrage de Labov *Sociolinguistique*, tous deux aux Éditions de Minuit. La même année le numéro 190 de la revue *La Pensée* publie plusieurs articles concernant « le langage et les classes sociales ». À l'instar de la revue *Langages* dans un numéro spécial également intitulé « Langage et classes sociales », on y remet en cause non pas la théorie des codes du savoir scolaire de Bernstein mais sa théorie des codes langagiers jugée discriminante à l'égard des pauvres « au langage pauvre » face aux riches « au langage riche ». En 1977, Chervel, dans *Histoire de la grammaire scolaire*, dévoile la construction purement scolaire de la grammaire à des fins d'apprentissage de l'orthographe et surtout constitutive de l'unification de la langue et de la nation.

En marge du débat sur le langage pointe la question « du pouvoir derrière le savoir ». Le GFEN, groupe pédagogique fort actif à l'époque et soutenu par divers universitaires, publie en 1975 *Le pouvoir de lire*, la linguiste D. Bourgain « Le pouvoir des textes », la sociologue N. Bisseret « Classes sociales et langage ». En 1977, la revue *Langue française* ouvre ses colonnes à P. Bourdieu qui publie « L'économie des échanges

linguistiques » en mettant l'accent sur les rapports sociaux au cœur de l'activité langagière. La même année paraît la traduction de l'ouvrage de Bakhtine *Marxisme et philosophie du langage*.

Je ne saurais tout citer, mais je souhaite donner un aperçu de cette effervescence intellectuelle sur ce qui apparaît alors comme un fait majeur et particulièrement discriminant pour les élèves en échec scolaire « non dotés de capital culturel », la maîtrise du langage et, en creux, son enseignement et l'idée que le langage est source de pouvoir et que la privation de sa maîtrise est aliénation. La question revêt un enjeu particulier pour les linguistes et les socio-linguistes qui dominent le champ durant cette période. Les controverses sont majeures entre les tenants de la grammaire générative transformationnelle (GGT), issue des théories de Chomsky, et les tenants de la grammaire fonctionnelle : les modes d'approches sont irréductibles, les uns partant d'un cadre théorique que l'on soumet à l'épreuve des faits, les autres recueillant des corpus écrits et oraux. Les conséquences pédagogiques sont évidemment très importantes et donnent lieu à de multiples débats (Ropé, 1990).

C'est aussi dans ce contexte que se construit la didactique du français, massivement à cette époque sous influence marxiste et fonctionnaliste. C'est dire que la question des inégalités sociales et des inégalités scolaires est au centre des préoccupations et que l'idée de remettre en cause les contenus d'enseignement et leurs modes de transmission s'accompagne, à l'époque, d'une analyse politico-culturelle et de débats qui n'évaluent pas la question.

À la fin des années 1970, les groupes de recherche sont dissous à l'INRP sous l'influence politique de A. Saunier-Séité, ils ne renaîtront qu'en 1982 mais le plus souvent dans une autre perspective.

## LES ANNÉES QUATRE-VINGT

Durant les années 1980, des approches sociologiques, historiques et didactiques du curriculum se développent : elles ne vont pas se rencontrer, elles vont simplement se juxtaposer. C'est indéniablement que chaque champ disciplinaire mène ses travaux sans références aux autres tra-



vaux dans les autres champs ; il faudra attendre les années 1990 pour que (de manière sporadique) l'ensemble soit mis en perspective. C'est pourquoi il est nécessaire de dissocier les travaux de sociologie autour des contenus et pratiques d'enseignement et les travaux de didactique.

### **Du côté de la didactique**

Durant les années 1980 on assiste au développement de l'approche didactique qui peu à peu s'institutionnalise (des associations sont créées, des postes à l'Université sont ouverts, des colloques et symposiums organisés), sans toutefois parvenir à s'autonomiser par la création d'une section spécifique au CNU par exemple, les disciplines constituées s'estimant seules légitimes dans le champ « disciplinaire » (Ropé, 1990).

Néanmoins, en français (sauf exception), la didactique prend du recul rapport aux disciplines universitaires, en refusant *l'applicationnisme*. Elle se centre sur l'apprentissage de l'élève avec l'arrivée de la psychologie cognitive qui peu à peu va dominer le champ, surtout au début de la décennie, et l'éloigner des préoccupations sociales. L'élève devient sujet cognitif, l'enseignant médiateur ou étayeur.

Durant cette période cependant, des avancées théoriques concernant la définition des contenus d'enseignement se construisent dans le champ de la didactique des mathématiques et des sciences avec la publication en 1985 par Chevallard de *La transposition didactique*, et en 1986 par Martinand de *Connaître et transformer la matière* succédant à l'ouvrage de l'historien des disciplines scolaires A. Chervel *Histoire de la grammaire scolaire*, paru en 1977.

Ces trois ouvrages ne font aucune référence à la sociologie du curriculum britannique ou française. Reprenant l'idée de Verret selon laquelle « on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs, mais toujours leurs substituts didactiques », Chevallard avec Joshua en 1982 et seul en 1985 développe toute une réflexion autour de la *transposition didactique* qui met l'accent sur la distance et le processus de distanciation qui sépare le *savoir savant* du *savoir enseigné*. En effet, la nécessaire adaptation aux âges et aux niveaux scolaires conduit à effectuer tout un travail que l'on peut qualifier de « technique », qui transforme le savoir savant. Le *savoir enseigné*

apparaît alors comme autonome au terme de tout un processus « d'apprêt didactique » qui relève du « bricolage », processus que Grosbois, Ricco et Sirota appelleront « le parcours du savoir ».

L'idée que le savoir scolaire fonde sa légitimité sur le savoir savant enthousiasme de nombreux didacticiens qui vont désormais s'emparer massivement de la notion qui leur paraît féconde et justifie la centration sur les savoirs disciplinaires : ce qui leur permet, d'une part, de s'éloigner définitivement de la pédagogie et de la didactique générale, contre lesquelles se sont construites les didactiques disciplinaires et, d'autre part, d'échapper à la prise en compte des rapports sociaux dans les processus d'interaction pédagogique, ce qui les conforte sans doute de façon inconsciente dans leur conception de la neutralité du système scolaire.

Le concept de *transposition didactique* donne cependant lieu à diverses controverses ou divers infléchissements. La référence aux savoirs savants paraît étroite, on l'élargit aux pratiques sociales en élaborant la notion de *pratiques de référence* particulièrement pertinente pour des disciplines comme la chimie et surtout la technologie (Martinand, 1986). En didactique du français, E. Bautier (1981) s'attache à la valeur heuristique de la notion de *pratiques langagières* qui implique la nécessaire référence aux pratiques sociales dans cette discipline par opposition aux théories innéistes de Chomsky.

Plus radicale est la notion de *culture scolaire* développée par A. Chervel dans ses travaux sur l'histoire des disciplines, en particulier dans son *Histoire de la grammaire scolaire*, publiée en 1977, dont le sous-titre est suggestif : « et il faut apprendre à écrire aux petits Français... ». Cette culture scolaire est pour Chervel d'abord une construction de l'école elle-même en fonction des finalités qu'elle s'assigne.

Il y a bien du contingent et du social autour de ces notions mais aucune référence n'est pour autant faite à la sociologie du curriculum, qui va elle aussi se développer dès le début des années 1980.

### **Du côté de la sociologie des pratiques et contenus d'enseignement**

Un certain nombre de travaux empiriques rarement cités (on leur attribuera ultérieurement l'éti-

quette « sociologie du curriculum ») sont menés en sociologie de l'éducation autour de V. Isambert-Jamati. Leurs objets sont divers et les interrogations sont souvent suscitées par le débat social ou les expériences pédagogiques du moment. Mais la rigueur méthodologique, fondée sur des entretiens ou des observations des pratiques sans négliger les documents historiques, permet l'objectivation des phénomènes observés. En 1981, Chobaux et Segré publient *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, où elles s'attachent de manière empirique à dévoiler les mécanismes institutionnels, sociaux et politiques qui freinent ou impulsent le lent processus de changement de l'enseignement du français. En 1979, V. Isambert-Jamati présente dans un colloque de l'IREDU « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », qui sera publié en 1984 dans *Études de Linguistique Appliquée*. La mise en perspective des conduites et conceptions pédagogiques des enseignants avec les résultats scolaires socialement différenciés des élèves montre qu'il existe bien des variations importantes tant dans le choix des savoirs enseignés (ici la langue et la littérature) que dans les modes de transmission ou pratiques mises en œuvre. Ces variations produisent des effets socialement différenciés sur les résultats. Or, ces savoirs enseignés et ces pratiques sont fortement corrélés aux options des enseignants du point de vue de leur conception du lycée, des élèves, de l'orientation, mais aussi du rapport qu'ils entretiennent eux-mêmes à la langue et à la culture littéraire. On retrouve la même démarche dans *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire* (1984), qui porte spécifiquement sur un aspect du curriculum, les activités dites d'éveil. Celles-ci varient en fonction du public de la classe, à l'instar des pratiques pédagogiques en maternelle, qui se modifient corrélativement à l'ouverture des maternelles aux élèves des couches moyennes (Plaisance, 1986).

Eric Plaisance cite les travaux de Bernstein sur le jeu en maternelle mais ne s'inscrit pas explicitement dans la sociologie du curriculum. En revanche, Lucie Tanguy, en 1983, dans deux articles publiés simultanément dans la *Revue française de sociologie*, sur « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », et dans *Sociologie du Travail*, concernant « les savoirs enseignés aux jeunes ouvriers », s'inscrit explicitement dans le courant de la sociologie du curriculum en citant largement les auteurs

britanniques. L. Tanguy analyse alors le curriculum proposé dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel en insistant sur la gestion des savoirs et du temps qui leur est imparti, la coupure entre théorie et pratique, les options proposées, tous éléments du choix et de l'organisation des savoirs qui contribuent à socialiser les élèves aux rôles sociaux auxquels ils sont censés être destinés, dans un rapport d'appropriation ou de privatisation des savoirs généraux et/ou des savoirs professionnels. De même, l'analyse des changements des modes de socialisation des jeunes ouvriers accompli par l'école à partir des sujets d'examens proposés en LEP depuis 1945 en France dévoile la perte d'identité progressive de l'enseignement professionnel corrélativement aux transformations des représentations et valeurs officielles (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984).

La même année, en Suisse francophone, Perrenoud, dans son ouvrage *La fabrication de l'excellence scolaire*, analyse le processus de construction de l'excellence à travers l'évaluation des connaissances, processus qui conduit à une représentation officielle et autoritaire de la valeur scolaire. Lui aussi cite largement les auteurs britanniques, en particulier ceux qui ont participé à *Knowledge and Control*.

Ces travaux, qui traitent directement du curriculum, n'ont jamais été repris dans les revues de didactique (exception faite d'un article que j'ai publié en 1991 dans la revue *Pratiques* intitulé « Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français »). Ils concernent, à mes yeux, directement les enseignants, mais il est vrai que ces perspectives sociologiques ne sont pas enseignées en formation des maîtres.

Plutôt que de *sociologie du curriculum*, on a pu parler de sociologie des pratiques enseignantes autour de V. Isambert-Jamati, voire de *sociologie de la pédagogie* considérée non pas simplement comme une médiation ou un reflet d'autres activités sociales mais plutôt comme une sphère d'activités dans ce qu'elle a d'autonome et de spécifique (Tanguy, 1992) et dans ce qu'elle implique d'intentionnalité conférée par les acteurs eux-mêmes. Ces recherches se caractérisent par un plus grand souci méthodologique, par une plus grande préoccupation d'objectivation, comme en attestent les constructions d'indices, de typologies etc., que ce n'est le cas dans les études bri-



tanniques. À l'inverse elles explicitent peu les cadres d'analyse auxquelles elles se réfèrent et débouchent rarement sur des propositions à portée plus générale.

De fait, le cadre théorique de la « sociologie du curriculum » fait son entrée en 1983-1984 grâce aux revues de littérature présentées par J.-C. Forquin. C'est en effet en 1983 que J.-C. Forquin présente au colloque de Toulouse son étude sur « La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation » et publie dans la *Revue française de pédagogie* « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution de 1970 à 1980 », avant de publier, en 1984, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne » dans la *Revue française de sociologie*.

J.-C. Forquin n'est pas seulement le médiateur des travaux de la NSE britannique (nous l'avons vu, peu citée jusqu'alors), mais il contribue de façon majeure à la structuration du champ de la sociologie du curriculum par son analyse et ses mises en perspectives. Ne se contentant pas de rendre compte, comme il le dit lui-même, des « apports originaux de cette constellation instable » qu'est la NSE, il en analyse les fondements théoriques, et, en la confrontant à ses détracteurs, il fait ressortir les forces et les faiblesses de la tentative de cohérence d'une théorie du curriculum. Celle-ci a, montre-t-il, le mérite de poser la question des modes de sélection, d'organisation et de légitimations des savoirs en soulignant leur caractère contingent, mais cette théorie reste, selon lui, peu convaincante sur le plan éducationnel dans son projet de « subversion des absolutismes cognitifs et culturels sous-jacents à l'éducation ». Les réponses de la NSE aux accusations d'incohérence épistémologique (entre interactionnisme, phénoménologie et marxisme) ne convainquent pas J.-C. Forquin, sociologue des idées et des épistémologies qui les sous-tendent. Non plus que les réponses de la NSE aux accusations de relativisme ne pouvaient satisfaire le sociologue et philosophe de l'éducation, résolument anti-relativiste auteur de *École et Culture*. Cet ouvrage, en effet, défend résolument l'idée que « tout acte d'enseigner ne peut se justifier seulement à partir de considérations utilitaires » et décrit l'acte d'enseigner comme inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée.

Ce rapide panorama des avancées de la didactique et de la sociologie du curriculum dans les années 1980 montre bien tout le parti que la didactique d'une part et la sociologie du curriculum d'autre part pourraient tirer d'une confrontation de leurs points de vue. Celle-ci aura lieu en partie durant la fin des années 1980 et les années 1990 dans une conjoncture politique qui impulse largement le débat public sur les contenus d'enseignement.

## LES ANNÉES QUATRE-VINGT-DIX

Les travaux de J.-C. Forquin sur la sociologie du curriculum britannique et les travaux empiriques de V. Isambert-Jamati sur les contenus et les pratiques d'enseignement vont devenir des références majeures dans le domaine des recherches sur l'éducation durant les années 1990, à partir de deux publications, *École et culture* en 1989, et *Les savoirs scolaires* en 1990. *École et culture* est cité dans douze numéros différents de la RFP, à partir de 1990 (l'article de 1983 n'avait été cité que dans quatre numéros dans les années 80), *Les savoirs scolaires* sont cités dans cinq articles différents de la même revue, et *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire* quatre fois. Il y a bien là matière à réfléchir sur la circulation des savoirs de recherche : ce sont les deux ouvrages et non les articles dispersés qui vont désormais être largement cités, il est vrai dans un contexte de massification de l'enseignement secondaire et un contexte politique qui recentrent les préoccupations sur les contenus d'enseignement. En ce qui concerne *Les savoirs scolaires*, l'ouvrage donne une nouvelle visibilité à des travaux pour la plupart déjà publiés. En effet, V. Isambert-Jamati choisit dans son introduction de leur donner cohérence en situant l'ensemble dans le cadre de la théorie du curriculum.

Néanmoins, ces travaux restent peu lus par les didacticiens et les pédagogues. Ils sont d'une certaine façon dérangeants pour eux, car ils portent moins sur les savoirs eux-mêmes que sur les pratiques et, ce faisant, mettent massivement l'accent sur les enseignants eux-mêmes en tant qu'agents du processus de construction des inégalités scolaires et sociales. Or, si les pratiques différenciées des enseignants au quotidien

dans leur classe en interaction avec leurs élèves sont objet de la didactique (non majeur toutefois), elles le sont soit d'un point de vue pédagogique (directement relationnel) soit d'un point de vue socio-cognitif : c'est l'enseignant médiateur des savoirs qui saisit les processus cognitifs auxquels se confrontent l'élève ou l'enseignant étayeur qui va aider l'élève à entrer dans l'activité cognitive. Mais la didactique dénie massivement le rapport social (même si elle a pu admettre le rapport de pouvoir ou de domination) et l'analyse du rapport socialement différencié.

Admettre que, en fonction de sa propre trajectoire et surtout en fonction des représentations que l'enseignant se fait des élèves et de leur avenir, celui-ci est conduit à faire, dans les contenus mêmes d'enseignement, des choix socialement différenciés et le plus souvent discriminants négativement n'entre pas ou très peu dans les préoccupations de la didactique qui d'une certaine manière aseptise le social. Les didacticiens adoptent en cela la posture profonde des enseignants fondée sur l'idéologie d'une certaine neutralité de l'école que conforte la référence légitime aux savoirs savants. Pourtant ces savoirs dits « savants » font également l'objet d'analyses, en particulier les savoirs universitaires, eux-mêmes partie prenante de la chaîne de transposition didactique. Les savoirs enseignés à l'université sont l'objet de compromis plus ou moins conflictuels entre les divers enseignants universitaires défendant chacun leur spécialité et leurs approches : il y a bien construction sociale de la légitimité du savoir savant de référence à laquelle les concours de recrutement contribuent largement (Ropé, 1994). En ce sens la perspective adoptée par P. Zagefka (1995), plus ancrée dans la sociologie des connaissances et la sociologie des professions, est éclairante. Les questions que se posent les didacticiens ne sont pas réductibles à celles que se posent les sociologues, elles sont de nature différente : « les premiers visent à éclairer les mécanismes cognitifs qui interviennent dans une situation particulière de la transmission/appropriation des savoirs, qu'est la situation didactique ; tandis que les seconds sont principalement intéressés à saisir le statut social des différents savoirs enseignés », statut social qui contribue à introduire du contingent dans la construction du savoir savant lui-même.

À nos yeux cependant, le dialogue entre sociologues et didacticiens pourrait être fécond. Il per-

mettrait aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux en cessant de traiter les enseignants et les élèves comme des sujets abstraits. Il permettrait de saisir la part qui leur revient dans la construction des savoirs scolaires, des modes de socialisation induits par ces savoirs et des rapports sociaux construits par leur mode de transmission. Il permettrait aux sociologues de l'éducation d'entrer dans l'épistémologie des disciplines qui, certes, ne saurait se passer de la sociologie des connaissances et de la sociologie des professions enseignantes, à mon sens étroitement liées, mais ne saurait faire fi de la logique même des disciplines confrontée à leur transformation en « matières scolaires », et à la mise en activité cognitive des élèves.

De ce point de vue des ouvrages destinés aux étudiants comme *Sociologie de l'école* (1992) de M. Duru-Bellat et A. Van Zanten contribuent sinon à mettre en perspective du moins à faire largement connaître les apports de la recherche dans le domaine. Des synthèses comme celle de J.-C. Forquin dans *Études de Linguistique Appliquée* (1995) qui font dialoguer historiens, didacticiens et sociologues du curriculum sont à développer à l'instar de ce qui s'est fait lors du Colloque de Marseille « Défendre et transformer l'école pour tous » en 1997.

La didactique comme la sociologie du curriculum ont par exemple à se confronter à propos de l'élaboration des modes d'évaluation qui se répandent aujourd'hui et tendent à substituer la notion de compétences à celle de savoirs (Ropé, Tanguy, 1994). Des changements majeurs de cet ordre, concomitants de l'entrée de la préoccupation de l'emploi au sein du système éducatif et de la préoccupation de la formation au sein des entreprises, méritent d'être analysés en mettant en perspective ce qui se passe dans l'école avec ce qui se passe en dehors d'elle, c'est-à-dire en faisant se rencontrer les didacticiens et les sociologues comme tente d'ailleurs de la faire la revue *Raisons éducatives* dans un numéro spécial en cours de publication. Des initiatives de ce genre sont à poursuivre et auraient évidemment toute leur place au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Pour conclure, je dirai que l'analyse que J.-C. Forquin fait de la NSE est essentiellement conceptuelle et théorique, ce que G. Vigarello qualifiait de « travail sociologique sans terrain

apparent », ce qui ne signifie pas sans données, car J.-C. Forquin se fonde sur des données extrêmement fouillées et précises qui restent des références bibliographiques incontournables pour les sociologues britanniques eux-mêmes, comme nous l'a rappelé M. Young. Il fait en quelque sorte la sociologie des idées qui ont prévalu dans les travaux britanniques. Mais il se démarque à mon sens du « tout sociologique » par son refus du relativisme culturel : il construit alors une sociologie de la culture scolaire qui lui est propre et qui est devenue une référence incontournable tant en sociologie qu'en sciences de l'éducation. Elle est de nature à satisfaire les sociologues de l'éducation par la rigueur des analyses et son inscription dans une problématique sociologique qui apporte

des connaissances nouvelles sur le monde social en recentrant l'école sur sa fonction majeure de transmission des savoirs et de la culture aux jeunes générations et en s'attachant à en dégager les déterminants et les effets sociaux. Elle est aussi de nature à satisfaire les didacticiens et les sciences de l'éducation car c'est d'abord un problème d'éducation qu'elle pose et qui nous concerne tous non seulement intellectuellement en tant que chercheurs mais aussi parce que nous sommes nous-mêmes des enseignants et que les travaux de Jean-Claude Forquin donnent aussi sens à notre mission.

Françoise Ropé  
SA-SO (Savoirs et Socialisations en Éducation  
et Formation)/Université d'Amiens

#### NOTE

(1) Nous pouvons transposer ce propos à la fin des années 1990, après la deuxième explosion scolaire, en ce qui concerne l'accès au baccalauréat devenu norme dominante.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1977). – **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris : Minuit.
- BALIBAR R., LAPORTE D. (1974). – **Le Français national : les politiques et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française**. Paris : Hachette.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspéro.
- BAUTIER E. (1981). – La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. **Langue et Société**, n° 15, mars, p. 3-35.
- BAUTIER E. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie**. Paris : L'Harmattan.
- BISSERET N. (1975). – Classes sociales et langage : au-delà de la problématique privilège-handicap. **L'Homme et la Société**, 37-38, p. 247-270.
- BERNSTEIN B. (1975, trad.). – **Langages et classes sociales**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1967). – Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. **Revue internationale des sciences sociales**, vol. 19, n° 3, p. 367-409.
- BOURDIEU P. (1977). – L'économie des échanges linguistiques. **Langue française**, n° 34, p. 17-34.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-P. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-P. (1970). – **La reproduction**. Paris : Minuit.
- BOURGAÏN D. (1977). – Pouvoir des textes : Fonctions et représentations de l'écrit. **Études de linguistique appliquée**, n° 28, octobre-décembre, p. 57-77.
- CHERVEL A. (1977). – **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHEVALIER J.-C., ENCREVE P. (1984). – Vers une histoire sociale de la linguistique (dossier). **Langue française**, n° 63, septembre.
- CHEVALLARD Y. (1985). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y., JOSHUA M.-A. (1982). – Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 3, n° 2, p. 159-239.
- CHOBBAUX J., SEGRE M. (1981). – **L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?** Paris : Presses Universitaires de France.
- Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, octobre 1997, CD-ROM Actes du colloque, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1998.
- DANDURAND P. (1972). – Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude synchronique de manuels de l'école élémentaire française. **Revue française de sociologie**, vol. 13, p. 87-101.

- DURKHEIM E., (1938). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT M., Van ZANTEN A. (1992). – **Sociologie de l'école**. Paris : Colin.
- FORQUIN J.-C. (1983). – La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution. **Revue française de pédagogie**, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN J.-C. (1984). – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, vol. 25, n° 2, p. 211-232.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck..
- FORQUIN J.-C. (1995). – Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. **Études de linguistique appliquée**, n° 98, p. 44-55.
- FRANÇOIS F. (1974). – **L'enseignement et la diversité des grammaires**. Paris : Hachette.
- GFEN (1975). – **Le pouvoir de lire**. Paris : Casterman.
- GROSBOIS M., RICCO G., SIROTA R. (1992). – **Du laboratoire à la classe : le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration**. Paris : ADAPT.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). – **Crises de la société, crises de l'enseignement**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions Universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F. (1984). – Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 69-97.
- LABOV W. (1975, trad.). – **Sociolinguistique**. Paris : Minuit.
- Langage et classes sociales (dossier) (1975). – **La Pensée**, n° 190.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaitre et transformer la matière**. Berne : Peter Lang.
- PERRENOUD P. (1984). – **La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genève : Droz.
- PLAISANCE E. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROPÉ F. (1990). – **Enseigner le français**. Paris : Éditions Universitaires ; L'Harmattan.
- ROPÉ F. (1991a). – **Recherches en didactique du français : tendances générales dans les pays francophones**. Paris : INRP (Rapport de recherche).
- ROPÉ F. (1991b). – Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français. **Pratiques**, n° 71, p. 69-77.
- ROPÉ F., avec la collab. de D. Bucheton et N. Leloch (1994). – **Savoirs scolaires, savoirs universitaires. La formation initiale des professeurs de français**. Paris : L'Harmattan ; INRP.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). – **Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY L. (1983a). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- TANGUY L. (1983b). – Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 336-354.
- TANGUY L., AGULHON C., ROPÉ F. (1984). – L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 19-38.
- TANGUY L. (1992). – Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1962-1990. In E. Plaisance E, dir., **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-25.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**. Paris : Honoré Champion.
- YOUNG M.F.D., ed. (1971). – **Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education**. Londres : Collier-Macmillan.
- ZAGEFKA P. (1995). – À propos des savoirs scolaires : une contribution sociologique aux débats didactiques. In : G. Arsac et al., coord., **Différents types de savoirs et leur articulation**. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 171-186.

## La note de synthèse, un instrument de structuration de la sociologie de l'éducation

Régine Sirota

J e voudrais tout d'abord et très explicitement rendre un double hommage à Jean Hassenforder et à Jean-Claude Forquin en analysant l'émergence et les enjeux d'une pratique scientifique, la « note de synthèse », dans le monde de la sociologie de l'éducation. Si cette pratique est aujourd'hui considérée comme légitime et a acquis ses lettres de noblesse, il n'en a pas toujours été ainsi, ce que l'on a, me semble-t-il, peut-être totalement tendance à oublier. Je ne rentrerai donc pas dans les débats philosophiques d'hier, je me contenterai ici de resituer les enjeux de l'apparition d'un genre particulier d'écriture scientifique, la note de synthèse, par rapport à la constitution d'une communauté scientifique.

### PROMENADES ET SOUVENIRS : RETOUR SUR IMAGES

J'ai beaucoup hésité sur le titre de cette intervention, entre l'ordre de la rêverie et l'ordre de l'académisme, car les premières images qui me sont venues évoquaient des promenades en bibliothèque, des invitations au voyage. Deux souvenirs de promenades se sont littéralement imposés à moi en réfléchissant à cette communication.

Premièrement, je voudrais évoquer ici une promenade dans Toulouse en 1983, lors d'un colloque qui s'intitulait « *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation* ». Ce colloque rassemblait des sociologues de l'éducation francophones à l'initiative de Jean-Michel Berthelot, alors professeur à Toulouse. Cette rencontre a souvent été considérée ultérieurement comme un des moments forts de recomposition de la sociologie de l'éducation française. Le sous-titre en était « *La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation* ». Lors de cette promenade, je discutais à bâtons rompus d'une fort brillante conférence, avec son auteur. Cette conférence présentait aux sociologues francophones le développement de « *la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne* » (1). Malheureusement, cette conférence, qui à la fois faisait un bilan de littérature et introduisait un nouveau champ de recherche, fut tellement appréciée qu'elle ne figure pas dans les notes de synthèse de la *Revue française de pédagogie* car elle a été immédiatement on peut dire « préemptée » par la *Revue française de sociologie*. Nous venions de faire connaissance.

Deuxième souvenir, deuxième promenade, elle se situe dans cette maison, l'INRP. Il s'agit de l'exploration des rayons du Centre de Documen-

tation Recherche (2), une note de synthèse « *La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)* » soigneusement soulignée à la main, quelques jours après sa parution. J'étais en train d'achever ma thèse sur *l'école primaire au quotidien* (3) et, catastrophe ou bonheur comme l'on voudra, je découvrais, un peu tard, ces courants de recherche sociologique anglo-saxons qui s'intéressaient eux aussi à la classe. Suivant un itinéraire fléché, proposé par Jean-Claude Forquin, j'ai repris le jeu de pistes que représentait cette note de synthèse et, pas à pas, à sa suite, j'ai exploré cette littérature (plus de 200 références). Je l'ai explorée, je dois le dire, avec son aide tout à fait immédiate car il m'avait surprise, la photocopie à la main dans les rayons du CDR. Je cherchais là des ouvrages que je ne pouvais trouver nulle part en France. Soit ils figuraient dans ce centre de documentation, ceci étant dû à la politique d'acquisitions de Jean Hassenforder, soit au Centre de Documentation Pédagogique de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, ce qui était dû à Jean-Claude qui enseignait là-bas, soit dans sa bibliothèque personnelle. Et c'est ainsi que j'ai découvert, je dirai, l'immense générosité et la profondeur de la culture de Jean-Claude car j'ai parcouru ces textes à sa suite en reprenant ses traces et en appréciant à chaque étape la qualité, la pertinence et la fiabilité de ses notes de synthèse et de ses introductions.

Pourquoi évoquer ces promenades, ces souvenirs tout à fait personnels ? Peut-être parce que, fidèle à un certain courant théorique, il me semble important, dans ce rituel de célébration qu'est un colloque d'hommage, de donner sa place, comme le disait Goffman, aux moments et à leurs hommes (4). Il me semble que ces deux instants sont intrinsèquement liés à l'évolution du milieu de la sociologie de l'éducation. Cette première promenade, ce premier souvenir prend place lors d'un moment important de restructuration du milieu de la recherche en sociologie de l'éducation. Cette rencontre reflète un basculement de génération, un basculement de problématique, et un basculement d'échelle à la fois en termes d'effectifs et de production. Lors de ce colloque, près de 250 chercheurs se sont trouvés regroupés à Toulouse, fait marquant et significatif dans un milieu scientifique peu habitué aux rencontres de cette ampleur. J'étais jeune chercheur dans un laboratoire patenté du CNRS rattaché à l'UFR de

Sciences de l'éducation de l'université Paris V, le « groupe de sociologie de l'éducation », je n'avais jamais vu autant de chercheurs appartenant à mon champ de recherche d'une part, et ayant autant envie de se rencontrer d'autre part. Ceci marquait une rupture importante dans les mœurs du milieu. Jean-Michel Berthelot le souligne d'ailleurs dans son introduction : « Bien qu'ayant acquis dans les 20 dernières années une juste renommée, la sociologie de l'éducation reste mal organisée, peu soutenue, tendant à éclater et à se diviser en segments se rattachant soit à d'autres champs de la sociologie, soit à d'autres disciplines, que ce soit les sciences de l'éducation, l'économie, ou la psychologie sociale. Dix ans après les grandes constructions théoriques des années 70, il s'agit de faire le point. » Le projet du colloque était de rendre possibles l'échange et la rencontre, ce sont les termes qui furent utilisés. Nous sortions d'une période de débats durs et sanglants qui n'étaient guère marqués par la courtoisie, et si les journalistes se régalaient à l'époque des incidents de soutenance de thèse, les sociologues de l'éducation avaient, eux, quelque peu tendance à s'éviter. Or, ce jour-là, fort nombreux furent les chercheurs présents. Mais, nous dit Jean-Michel Berthelot, quant au projet de bilan, qui était l'objectif et le propos de ce colloque, il fut diversement rempli. « Peu de chercheurs acceptèrent et eurent la possibilité de se détacher de leurs recherches en cours et de les mettre en perspective ». Jean-Michel soulignait ainsi au sein de ce champ de recherche le manque d'un pôle organisateur capable de prendre en main la confrontation régulière et ordonnée. On voit bien ici combien le travail réflexif de synthèse était peu évident à l'époque, puisque même dans un colloque dont le propos était de faire un bilan de la recherche en sociologie de l'éducation, la tâche fut particulièrement ardue et mal remplie.

Le deuxième souvenir-promenade que j'ai évoqué est lui aussi très lié à la notion de bilan de littérature car me promenant dans les rayons du CDR avec cette note de synthèse sur la nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne, j'avais le sentiment d'avoir en main un objet tout à fait rarissime dans la sociologie de l'éducation de l'époque. De quoi pouvions-nous disposer à cette époque en termes de bilan ou de synthèse ? Dans le champ de la sociologie de l'éducation, quels étaient les exercices de ce genre existants et les

textes disponibles ? Au début des années 80, il existait fort peu de choses. J'ai essayé de reprendre ce dont je pouvais, dans mon souvenir, disposer à cette époque. En 1962 est créée la rubrique « Sociologie de l'éducation » dans la revue dirigée initialement par Durkheim, *L'Année sociologique*. Cette rubrique est confiée à Viviane Isambert-Jamati, qui va commander et faire paraître des critiques d'ouvrages parfois regroupées autour d'un thème permettant de suivre l'évolution des parutions dans le champ. S'il ne s'agit pas à véritablement parler de revues de synthèse, il s'agit d'une reconnaissance académique de l'existence et de l'importance de la production de ce sous-champ au sein de la sociologie. Mais il faut bien constater que dans le contexte français l'effectif des sociologues s'inscrivant clairement dans le champ, telle Ida Berger qui fut longtemps la seule, sont encore peu nombreux au CNRS. Il faut attendre les années 60 pour que soit créée d'une part dans le cadre du Centre d'Études Sociologiques une équipe de sociologie de l'éducation sous la direction de Viviane Isambert-Jamati (elle-même étant issue de la sociologie du travail) et d'autre part, dans le cadre du Centre de Sociologie Européenne de Raymond Aron, une équipe co-dirigée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Situation qui s'illustrera par la publication, en 1967 et 1968, de deux numéros spéciaux de la *Revue française de sociologie*, dirigés par Pierre Bourdieu et Viviane Isambert-Jamati, présentant les travaux de leurs laboratoires respectifs, intégralement centrés sur la sociologie de l'éducation. Si cette publication, par le rassemblement de travaux originaux qu'elle représente, permet de saisir en grande partie la production de l'époque, on peut noter que figure déjà dans ces numéros un article de Monique Segré-Brun posant la nécessité et les principes de construction d'un système documentaire en Sociologie de l'éducation. À peu près à la même époque, en 1969, au sein du *Traité des sciences pédagogiques* dirigé par Maurice Debesse et Gaston Mialaret, paraît un volume, le tome 6, intitulé *Les aspects sociaux de l'éducation*, qui propose des textes de synthèse, autour des principales thématiques travaillées à l'époque. Il faut remarquer que ce volume comprend autant des textes construits du point de vue de la psychologie sociale, de la sociologie, que de la démographie ou de l'économie, la délimitation du champ considéré sous cette dénomination restant assez large. Cependant, il s'agit bien d'une reconnais-

sance de l'existence du sous-champ de la sociologie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation. En 1972, le *Trend Report* intitulé *La sociologie de l'éducation dans le monde*, qui a été demandé à Viviane Isambert-Jamati par l'Association Internationale de Sociologie et qui reprend sur un plan international la littérature sociologique portant sur la sociologie de l'éducation est publié mais restera peu connu en France. Fait notable, il est confié à une francophone, par une association académique essentiellement anglophone, ce qui marque déjà le caractère international du champ. J'introduirais ensuite l'ouvrage d'Antoine Prost *L'école et la famille dans une société en mutation*, tome IV d'une monumentale *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France* (1981) (5). L'ouvrage, qui se situe à l'intersection de l'histoire et de la sociologie, représente une des premières synthèses de type encyclopédique prenant appui sur un grand nombre de travaux produits par les sciences sociales (de l'anthropologie à la psychologie sociale) dans l'après-guerre sur l'éducation, entendue non pas simplement au sens de la scolarisation mais au sens large de la socialisation. Il ne se présente pas sous la forme d'un texte uniquement destiné à des spécialistes, mais plutôt sous la forme d'un ouvrage, agrémenté d'une superbe iconographie, destiné à un public plus vaste. Mais, se plaint Antoine Prost dans l'introduction, « ce n'est pas le recul qui manque à l'historien d'une période aussi contemporaine, ce sont les premières synthèses, qui résumeraient et clarifieraient telle ou telle évolution dans un domaine précis. Faute de travaux antérieurs, j'ai dû souvent procéder à un premier débroussaillage dont je connais mieux que quiconque la fragilité ». Était aussi disponible, à cette époque, un volume, de type plus scolaire, intitulé *La sociologie de l'éducation* d'Alain Gras (6), qui, à la manière des *readers* américains, rassemblait et présentait un certain nombre de textes, considérés comme les incontournables de l'époque, puisés dans la sociologie française, américaine et maoïste. Il faut aussi ajouter, en 1983, un texte d'une nature assez différente, le *Rapport Carraz* intitulé *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant. Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche*, qui fait un bilan des tendances principales de la recherche en éducation, comme son titre l'indique, à l'occasion d'une commande ministérielle, mais en posant explicitement les problèmes de la structuration de ce milieu.



Il nous faut bien constater, à travers ces rares références, que le genre n'est guère prisé dans la communauté sociologique française. Cette réticence, cette difficile reconnaissance d'une légitimité académique sont sans doute imputables au fait que la note de synthèse ne représente, d'une certaine manière, qu'une analyse secondaire de travaux existants et non un travail de première main et constitue de ce fait, pour reprendre l'expression utilisée par Georges Vigarello au début de ce colloque, « un travail de recherche sans terrain apparent ». À cet égard, je voudrais relater ici une anecdote concernant l'équipe de sociologie de l'éducation de Paris V, laboratoire du CNRS qui a donné près de la moitié des auteurs signataires des revues de synthèse publiées par la *Revue française de pédagogie*. Une question a été tout à fait clairement posée au sein du laboratoire dès la première parution de ces textes : pouvait-on faire figurer ces notes de synthèse dans le rapport d'activité ? Cette activité était-elle légitime pour les chercheurs d'un laboratoire de sociologie ? N'allait-elle pas être considérée défavorablement par la commission de sociologie jugeant de la production et donc de la reconduction du laboratoire ? Ce travail étant de seconde main, serait-il considéré comme une activité de vulgarisation, donc de second ordre dans les critères académiques de l'époque ou comme une activité scientifique première, noble et légitime pour ce « gatekeeper » académique, ce gardien du temple que représente une commission du CNRS ? Serait-il considéré comme contribuant à l'avancement des connaissances au sein de la communauté scientifique ? Les arguments échangés montrent que le statut de la note de synthèse est encore très flou, en termes d'entérinement académique, tant à propos de ses objectifs que de la spécificité de son public ou que de son support de publication. Je tiens à le souligner ici car si maintenant ce genre scientifique a, je crois, acquis ses lettres de noblesse, à l'époque, ce n'était pas du tout le cas, pour qu'une telle discussion sur les enjeux de sa reconnaissance puisse avoir lieu. En fait il faudra, disons-le clairement, attendre la massification de l'enseignement supérieur et l'intérêt commercial qu'elle représente pour les éditeurs pour que fleurissent dans l'édition française ce genre éditorial que sont les collections d'ouvrages de synthèse et de manuels principalement destinés aux étudiants de premier cycle. La logique économique supplantera les débats de légitimité académique, faisant pénétrer de plain pied la sphère médiatique dans

les critères de notoriété de *l'Homo academicus* et élargira ce champ littéraire. Si, actuellement, on peut compter près d'une dizaine d'ouvrages de synthèse en sociologie de l'éducation, ils sont de dates relativement récentes et s'adressent plutôt aux étudiants qu'aux chercheurs et sont donc bien souvent écrits d'une manière relativement différente des notes de synthèse. Mais cette floraison d'ouvrages entérine et consacre la présence de la sociologie de l'éducation dans les cursus universitaires puisqu'elle présuppose une analyse en termes de marketing d'un lectorat potentiel. Les deux genres se soutenant l'un l'autre dans la sphère académique concourent à l'établissement de la notoriété sociale d'un champ scientifique (7). Quels sont donc le propos et les enjeux tout à fait spécifiques de la note de synthèse ?

### **LA NAISSANCE DES NOTES DE SYNTHÈSE, L'ÉTABLISSEMENT D'UNE CARTOGRAPHIE**

Je reprendrai ici ce qu'en dit Jean Hassenforder quand le genre est créé. La note de synthèse apparaît en 1978 au sein de la *Revue française de pédagogie*, c'est-à-dire près d'une dizaine d'années après la création de la Revue. La rubrique est créée par Jean Hassenforder et le genre fortement impulsé par Jean-Claude Forquin qui écrira trois des premières notes de synthèse ou plus précisément six des premiers textes, car elles sont volumineuses et leur publication doit être étalée sur six numéros. Quel était le projet de Jean Hassenforder et comment s'est-il mis en forme ? Il l'explique lui-même. À l'occasion d'un remaniement de la revue, il s'agit de développer un genre déjà très répandu à l'étranger, particulièrement dans les pays anglo-saxons et en Allemagne où l'habitude est de faire l'état d'une question, un rapport de tendance, ce qui, d'ailleurs en anglais, peut porter des noms assez variés : « review of research, review of literature, trend review, critical review, state of the art ». On peut à travers ces intitulés discerner déjà différentes manières de prendre la question. Les notes de synthèse se proposent de récapituler les acquis sur un sujet donné en dégagant les orientations de la recherche dans ce domaine. Viviane Isambert-Jamati, en présentant a posteriori le premier recueil de notes de synthèse publié sous forme d'un volume qui s'intitule *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche* situe l'objectif :



« L'idée directrice est de demander chaque fois à un spécialiste de faire, dans un sous-champ sociologique donné (désigné par l'objet, ou par la méthode, et parfois par le pays d'élaboration) une étude très systématique de la littérature parue depuis un certain nombre d'années. Analyse et non pas simplement compte rendu : on ne se contente pas de classer les publications selon leur thème, mais on essaie d'explicitier en compréhension les théories sous-jacentes, et d'interpréter leurs glissements ou leurs affrontements. De sorte, disait-elle, que les auteurs (...) mettent en ordre des écheveaux souvent emmêlés, ils font ressortir des courants parfois peu connus en France, ils signalent de très nombreux titres » (Isambert-Jamati, 1990). Voilà tout un programme. Comment celui-ci s'est-il mis en œuvre ? Pour essayer de répondre à cette question, je vais, à propos des notes de synthèse, m'essayer à un exercice, je dirai un exercice de sociologie du curriculum, en essayant de comprendre ce qui est en jeu dans la note de synthèse, car si l'on admet que la note de synthèse, selon les termes mêmes de Jean-Claude Forquin (1996), « représente un travail de rassemblement, de condensation, d'organisation et de présentation d'une information liée à la recherche ou issue de la recherche dans un domaine donné et diffusée à travers une littérature spécialisée », alors on peut se demander quel effet social ce travail de rassemblement et de condensation va produire. En quoi cette sélection, cette organisation des savoirs produit-elle non seulement une nouvelle organisation de la pensée mais aussi une organisation sociale et plus précisément, ici et plus modestement, une structuration d'une communauté scientifique ? Pour répondre à cette question je ne traiterai, bien évidemment, que des notes de synthèse portant sur la sociologie de l'éducation. D'entrée de jeu on peut tenter une première analogie entre la note de synthèse et la cartographie ou la carte, ce que fait d'ailleurs Jean-Claude Forquin lui-même (ibid.), quand il écrit que la carte est ce dont le voyageur a besoin pour se déplacer dès qu'il sort de son territoire familier. Je voudrais pousser la métaphore un peu plus loin et tenter une analogie non pas simplement avec la carte mais avec le plan de métro. En reprenant cette métaphore du plan de métro, je fais aussi référence à un article de Pierre Bourdieu, *L'illusion biographique*, où il pose un avertissement par rapport à cette mode du travail biographique en rappelant, à juste titre, qu'il ne

faut jamais oublier la carte, le plan du métro sur lequel se dessinent les trajectoires biographiques. Il me semble qu'il en est de même d'ailleurs à propos des trajectoires de lecture, des « itinéraires de lecture » comme ceux rassemblés par Jean Hassenforder dans le recueil *Lecteurs et lectures en éducation* (1993). De ce point de vue on peut considérer que les notes de synthèse représentent, d'une certaine manière, un réseau métropolitain avec ses lignes, ses multiples stations, ses entrecroisements, ses points de changement, ses arrêts, ses changements d'aiguillage, ses attentes, ses tickets d'entrée, ses contrôles d'identité, ses points de départ, ses terminus. On pourrait ici, sur l'ensemble de ces termes, reprendre et pousser plus loin la métaphore.

### LA MISE EN RÉSEAU OU LA FABRICATION DU FAIT SCIENTIFIQUE

Je prendrai la notion de réseau telle que les sociologues de la science l'utilisent en me référant ici essentiellement à Michel Callon à partir de son travail sur les réseaux et la fabrication du fait scientifique. C'est dire que je vais considérer la note de synthèse comme un élément de la fabrication du fait scientifique et par là même comme un objet d'enjeu en termes de fonctionnement d'une communauté scientifique, dont elle peut devenir un instrument de structuration explicite ou implicite. Comment est fabriqué un fait scientifique, si je me réfère plus précisément à l'anthropologie des sciences et à Michel Callon ? Si l'on considère que la science est le produit d'un processus de fabrication dans lequel la sélection des problèmes, des traits et des éléments pertinents joue un rôle essentiel, alors la note de synthèse va prendre une place importante dans ce processus. Car l'exposition des connaissances scientifiques ne peut pas être considérée comme un constat, un simple témoignage. Elle est le résultat de multiples opérations effectuées sur une multitude de représentants, d'intermédiaires en tous genres qui sont patiemment sélectionnés, soumis à la question, et dont les dépositions sont enregistrées, collationnées, compilées, comparées dans les laboratoires, nous dit Michel Callon, qui raisonne principalement à partir de l'activité du chercheur en sciences expérimentales. Et si on va plus loin, si on analyse les instruments dont dispose le chercheur, on peut se rendre compte

que même s'il disposait des équipements les plus perfectionnés, un chercheur resterait totalement paralysé s'il n'était régulièrement approvisionné en documents de toutes sortes qui le maintiennent en contact non seulement avec ses collègues et ses concurrents lointains ou proches, connus ou inconnus, mais plus généralement avec tous ceux qui s'intéressent à son travail (commanditaires ou enseignants) ou dont le travail l'intéresse, car les chercheurs sont des lecteurs et des écrivains particulièrement attentifs et productifs. Michel Callon en conclut avec expérience et humour : « Retirez-leur cette littérature dont ils se nourrissent et ils se retrouvent désespérés, ne sachant plus sur qui ni sur quoi s'appuyer, ne sachant plus ce qui vaut la peine d'être approfondi. Pour un chercheur, bien choisir ses lectures est aussi important que bien choisir ses instruments. »

On peut ainsi assimiler la fabrication de ces notes de synthèse à un travail de mobilisation d'un réseau hétérogène plus ou moins étendu, obtenu par un travail de mise en circulation de textes, d'intermédiaires qui vont en devenir les éléments constitutifs. Ces réseaux, les chercheurs en font partie, les constituent tout en les reconstituant eux-mêmes et le secret de la science, tel qu'il est vu dans ce courant de pensée de la sociologie, tient tout entier dans ces deux impératifs : éprouver la résistance d'une proposition et mesurer l'intéressement qu'elle suscite. C'est pourquoi si l'on accepte de considérer l'hypothèse de la lecture de la structuration d'une communauté scientifique à travers l'apparition de ce genre spécifique qu'est la note de synthèse, alors on peut y lire les enjeux de la constitution de cette communauté, enjeux que je me contenterai ici d'énoncer simplement, sans apporter de complètes démonstrations faute de temps, mais qui pourraient être considérés comme des pistes d'explorations ultérieures.

Que représente ce corpus des notes de synthèse ? L'ensemble des notes de synthèse de sociologie de l'éducation publiées entre 1978 et 1998 représente 17 notes sous forme de 26 textes, certaines ayant été découpées dans la revue en raison d'un volume de pages trop important. 19 auteurs apparaissent (d'une part, un certain nombre de textes sont des textes collectifs, signe de mutation des mœurs scientifiques, et d'autre part, certains auteurs récidivent, le genre devient une spécialité en soi). 14 auteurs

sont issus de ou rattachés à un laboratoire CNRS, principalement le groupe de sociologie de l'éducation de Paris V, trois viennent de l'INRP, les autres viennent de départements universitaires, ou de l'ENS de Saint-Cloud. La plupart des auteurs sont français, seules deux auteurs sont étrangères (suisse et américaine). La quasi totalité des notes portent sur l'éducation scolaire, une seule concerne l'éducation au sens large. L'ensemble représente l'ordonnancement de plus de 4 000 références bibliographiques. Pour certaines notes la proportion des références étrangères, principalement anglo-saxonnes, peut représenter jusqu'à 89 % des références.

Une présentation rapide et sommaire permet de constater, comme il a été mentionné précédemment, que les trois notes les plus anciennes, celles de Jean-Claude Forquin, portaient sur la problématique centrale de la sociologie de l'éducation des années 70, *les inégalités d'éducation, la réussite et l'échec scolaires, la nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne*. Ensuite apparaît une note de synthèse sur *les tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France* écrite par Jacqueline Eidelman, Angela Cunha Neves et Polymnia Zagefka et issue d'un travail préparé pour le colloque Chevenement sur la recherche. Puis on trouve un ensemble formé de quatre textes sur *les approches ethnographiques en sociologie de l'éducation* qui distinguent trois objets : *l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe* dont les auteurs sont respectivement Agnès Henriot-van Zanten, Jean-Louis Derouet et Régine Sirota, puis, sur la même ligne théorique, la note *Ethnométhodologie et éducation* d'Alain Coulon, cet ensemble formant le premier tome paru sous le titre *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche*. Ces textes sont parus de 1979 à 1988 avec une moyenne de 150 à 240 références bibliographiques. Certains textes puisent leur perspective et intégralement leurs références dans la littérature anglo-saxonne, d'autres se partagent et oscillent entre 50 et 80 % de références du côté international.

Dans une deuxième période est publié un ensemble de textes plus proches de thématiques sociales en ébullition. Clairement ancrés dans la sociologie anglo-saxonne, deux textes de Raymond Bourdoncle s'intéressent à la profession enseignante. Il s'agit de *La professionnalisation des enseignants, analyses sociologiques anglaises et américaines* analysée en deux temps succes-

sifs, *La fascination des professions* et *Les limites d'un mythe*. Puis, approfondissant les perspectives de recherches précédentes, paraissent deux autres notes de synthèse d'Agnès Henriot-van Zanten sur *La sociologie de l'éducation en milieu urbain*, et sur *L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis*, cette dernière note faisant appel à une anthropologue américaine, Kathryn Anderson-Levitt, pour faire le point sur cette discipline. Cette perspective d'ouverture anglo-saxonne se poursuit par un texte dû à une sociologue non pas

française mais suisse : *La sociologie des émotions*, de Cléopâtre Montandon, qui, sortant du domaine scolaire, élargit le champ couvert par ces notes de synthèse en s'intéressant à la socialisation. Revenant principalement à l'exploration de l'évolution du champ dans la sociologie française paraissent ensuite *Le métier d'élève* de Régine Sirota et un texte faisant le point sur *les effets écoles et les effets maîtres* de Pascal Bressoux. On trouve ensuite : *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales*

**LES NOTES DE SYNTHÈSE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION  
parues dans la REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE  
1978-1998**

**1979 (n° 48, n° 49), 1980 (n° 51)**, « *La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965* », J.-C. Forquin, ENS de Saint-Cloud.

**1982 (n° 59, n° 60)**, « *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale* », J.-C. Forquin, ENS de Saint-Cloud.

**1983 (n° 63)**, « *La "Nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande Bretagne. Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)* », J.-C. Forquin, ENS de Saint-Cloud.

**1983 (n° 65)**, « *Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France 1975-1983* », J. Eidelman, A. Cuhna Neves, P. Zagefka, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

**1987 (n° 78, n° 80)**, « *Approches ethnographiques en Sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe* », A. Henriot-van Zanten, J.-L. Derouet, R. Sirota.

« *L'école et la communauté, problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche ?* », A. Henriot, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

« *Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique* », J.-L. Derouet, INRP, Paris.

« *La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ?* », R. Sirota, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

« *Nouvelles approches méthodologiques ou recompositions de champs ?* » A. Henriot-van Zanten, J.-L. Derouet, R. Sirota.

**1988 (n° 82)**, « *Ethnométhodologie et Éducation* », A. Coulon, Université Paris VIII.

**1991 (n° 94), 1993 (n° 105)**, « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines* », R. Bourdoncle, INRP, Paris.

1) « *La fascination des professions* ».

2) « *Les limites d'un mythe* ».

**1991 (n° 95)**, « *La sociologie de l'éducation en milieu urbain. Discours politique, pratiques de terrain et production scientifique. 1960-1990* », A. Henriot-van Zanten, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

**1992 (n° 101)**, « *L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis, méthodes, théories, et applications d'une discipline en évolution.* » A. Henriot-van Zanten, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René Descartes, Paris ; K. Anderson-Levitt, Michigan-Dearborn University, USA.

**1992 (n° 101)**, « *La sociologie des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation* », C. Montandon, Université de Genève et Service de la Recherche Sociologique, Ministère de l'instruction publique, Genève.

**1993 (n° 104)**, « *Le métier d'élève* » R. Sirota, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

**1994 (n° 108)**, « *La recherche sur les effets écoles et les effets maîtres* », P. Bressoux, Université P. Mendès-France, Grenoble.

**1994 (n° 109), 1995 (n° 110)**, « *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales* » M. Duru-Bellat, IREDU, CNRS, Université de Bourgogne.

1) « *Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ?* »

2) « *La construction scolaire des différences entre les sexes* »

**1996 (n° 115)**, « *Architecture et éducation, convergences et divergences des conjonctures politiques et scientifiques* », M.-C. Derouet-Besson, INRP, Paris.

**1996 (n° 117)**, « *L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques : Une revue de la littérature française, américaine et britannique* » J.-P. Payet, A. van Zanten.

1) « *La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France* », J.-P. Payet, Groupe de recherche sur la socialisation, Université Louis-Lumière, Lyon II.

2) « *La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne*, A. van Zanten, Groupe de Sociologie de l'Éducation, CNRS, Université René-Descartes, Paris.

**1998 (n° 123)**, « *La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet* », E. Debarbieux, Y. Montoya, Université de Bordeaux II.

«**1998 (n° 123)**, « *La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques* », E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A. van Zanten, URA Sociologie de l'Éducation, CNRS Université René-Descartes, Paris.

**L'ensemble de ces notes de synthèse est réédité dans :**

J. Hassenforder, dir., *Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherches*, INRP, L'Harmattan, Paris, 1990 (Préface de V. Isambert-Jamati).

J.-C. Forquin, dir., *Sociologie de l'éducation : Nouvelles approches, nouveaux objets*, INRP, Paris, 2000 (Introduction de J.-C. Forquin).

de Marie Duru-Bellat (un texte étalé sur deux numéros et qui ne compte pas moins de 539 références), puis *Architecture et éducation* de Marie-Claude Derouet. Dans le cadre de deux numéros thématiques de la *Revue française de pédagogie* portant sur des questions particulièrement vives paraissent *L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique* de Jean-Paul Payet et Agnès van Zanten, puis *La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet* d'Éric Debarbieux et Yves Montoya et une dernière note, *La violence dans les établissements scolaires britanniques*, d'Agnès van Zanten, Emmanuel Peignard et Élena Roussier-Fusco. Ce deuxième ensemble de textes

est rassemblé et publié dans un second volume intitulé *Sociologie de l'éducation, Nouvelles approches, nouveaux objets* avec une introduction de Jean-Claude situant ces nouveaux champs. Vous voyez là, l'étendue des objets traités dans ces quelques notes de synthèse. Certes on aurait pu mener une étude comparative des thématiques couvertes par ces notes de synthèse par rapport à l'ensemble de la production en sociologie de l'éducation à la même époque ou par rapport aux thématiques couvertes par les manuels synthétisant cette production (c'était le propos d'autres contributions prévues à ce colloque). Je me contenterai, à partir de la lecture de ces notes et de mon expérience personnelle d'auteur, de situer un certain nombre d'enjeux.

## LA PROFESSIONNALISATION D'UN MILIEU ET L'IMPOSITION D'UN STYLE DE CONTROVERSE SCIENTIFIQUE

Premier enjeu, me semble-t-il, la professionnalisation du milieu ou l'imposition d'un style de controverse scientifique. Nous l'avons vu, les notes de synthèse apparaissent parallèlement à l'accroissement en termes d'effectifs et de production scientifique du milieu de la sociologie de l'éducation. C'est un milieu qu'il n'est pas si facile de dénombrer en raison de ses multi-appartenances, que ce soit du côté de la sociologie ou du côté des sciences de l'éducation (8). Mais on peut dire globalement que l'apparition du genre note de synthèse marque, d'une certaine manière, le passage d'une économie domestique, artisanale à une professionnalisation, pour ne pas dire à une économie plus industrielle. Il devient nécessaire et urgent de disposer dans le cadre de cette professionnalisation de points de rencontre, de confrontation. Les lieux de publication représentent classiquement un de ces espaces potentiels dans une communauté scientifique (9). L'exercice de style que représente la note de synthèse va ainsi permettre à la fois un espace d'exposition et un espace de confrontation tant à l'interne qu'à l'externe. On pourrait ainsi comparer les systèmes de référence des ouvrages qui ont marqué les années 70 (en évitant volontairement de nommer précisément) avec la production des années 80 ou 90 : si dans ces premiers ouvrages, certes marquants, des années 70, les références à d'autres auteurs – que ce soit en bas de page ou en bibliographie – sont quasi inexistantes ou extrêmement épisodiques, elles deviennent obligées comme légitimation du propos dans la production des années 80 à 90. Se servir de références devient la preuve de la spécificité et de l'originalité du propos ou de la démonstration dans un contexte où la concurrence s'est accrue et où le génie seul ne peut simplement apparaître et se trouver légitimé dans la communauté scientifique. Évolution des mœurs d'une communauté scientifique, mais aussi imposition d'un style de controverse scientifique, car les premières notes de synthèse commanditées par Jean Hassenforder et mises en œuvre par Jean-Claude Forquin vont instaurer ce qu'on pourrait appeler une sorte de jurisprudence des règles du jeu. Ceci d'une manière à la fois explicite et implicite, car elles fournissent (je peux en parler d'expérience) une norme de référence dans la mise en œuvre de la

commande pour les chercheurs qui s'essayent à ce nouveau genre scientifique. Comment nommer ces règles du jeu, comment les caractériser ? Je reprendrai là un texte de Jean-Claude, paru en 1996, c'est-à-dire 17 ans après la mise en place du genre et où il en expose rétroactivement les principes après les avoir mis en œuvre et les avoir lui-même testés. Cet article s'intitule « *L'usage des synthèses dans la recherche en éducation* ». Il oppose, dans un premier temps, la synthèse à fonction de capitalisation documentaire à la synthèse intégrative. Alors que celle-ci « vise à produire un savoir nouveau et original par la confrontation systématique ou l'intégration méthodique de résultats issus de travaux de recherche antérieurs », l'objectif de celle-là est plutôt, dit-il, de donner une vue à la fois globale et actualisée du champ qui aide les chercheurs à spécifier leur objet d'étude, à trouver leur place au sein de ce champ, en même temps qu'elle leur fournit un ensemble de références bibliographiques précises sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et dont l'apport peut s'avérer pour eux décisif. Mais plus encore que ce rôle d'information et de capitalisation documentaire, « c'est, souligne-t-il, son pouvoir de structuration et de clarification qui fait la vraie valeur, la véritable utilité intellectuelle d'une note de synthèse » avec cependant, ajoute Jean-Claude, un devoir d'impartialité, l'obligation de rendre compte du champ qui est décrit de manière objective et équilibrée. Proposant une vision d'ensemble, une reconstitution d'ensemble du champ ou du domaine qu'elles décrivent, les notes de synthèse assument en effet toujours plus ou moins explicitement ou délibérément une responsabilité de structuration en même temps que d'évaluation intellectuelle, et c'est cet aspect qui constitue à la fois leur apport le plus précieux pour les chercheurs, mais aussi le plus éminemment discutable. Cet aspect peut être rapproché du rôle joué par ailleurs par les rédactions de revues scientifiques, comme l'a suggéré Jean-Claude Forquin lorsque, reconstituant les étapes de sa carrière lors du cocktail qui a eu lieu hier en fin de journée, il nous a dit quel avait été son bonheur intellectuel et professionnel d'avoir pu contribuer, en tant que rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie*, par l'appel à certains auteurs et le suivi du travail rédactionnel, à l'émergence ou à la valorisation de nouvelles approches ou de nouveaux objets de recherche.

## SCIENCE NORMALE ET ÉMERGENCE DE NOUVELLES PROBLÉMATIQUES

Passons à un deuxième enjeu de ces notes de synthèse, autour du choix des objets traités par les notes de synthèse. L'apparition d'une note de synthèse sur un objet spécifique, dans un espace de publication légitime au sein d'une communauté scientifique, contribue à la consécration de cet objet comme objet scientifique. Il y a un effet de mise en évidence et de lisibilité, dû au coup de projecteur de la publication, extrêmement important, car rassembler un ensemble de références nationales et internationales permet de donner des lettres de noblesse à des perspectives de recherche qui sont en émergence. Et là, je dois souligner le flair des rédacteurs en chef de la *Revue française de pédagogie*, qui ont su donner une chance à certains auteurs de pouvoir écrire des notes de synthèse sur des objets qui, à l'époque où les notes de synthèse ont été rédigées, n'avaient guère de caractère de légitimité dans le champ scientifique. De cela je leur suis, personnellement, tout à fait redevable. De ce point de vue, si l'on prend par exemple les notes de synthèse portant sur *les approches ethnographiques*, publiées en 1987, elles sont arrivées dans un mouvement général de la recherche sociologique de retour vers l'acteur et vers le qualitatif et l'interprétatif, mais dont nous n'étions certainement pas aussi conscients de l'importance à l'époque. Si rétrospectivement on peut faire cette lecture, le déchiffrement du champ sur le moment était nettement moins évident. Il ne faut pas prendre la conséquence pour la cause, en l'occurrence. Ces perspectives de recherche ont très largement bénéficié du soutien de la revue à la fois dans le champ de l'éducation et dans le champ de la sociologie. On pourrait faire la même analyse sur d'autres thèmes. Inversement, on peut souligner le poids de ces notes de synthèse sur le renversement de certaines problématiques : le point effectué peut produire un effet de saturation sur des objets, sur des perspectives ou sur des modes d'approche. C'est un sentiment que j'ai fortement éprouvé personnellement sur certains thèmes. La lecture et la discussion de l'ensemble des notes de synthèse sur *les inégalités d'éducation*, écrites par Jean Claude, ont donné à beaucoup d'entre nous un sentiment d'abattement absolu. Que pouvait-on en effet produire de plus dans ce domaine-là ? Cet effet de capitalisation du travail d'une communauté scientifique

peut ainsi contrer ce travers de l'éternel recommencement de la recherche en sciences sociales ou en sciences humaines, certes largement dénoncé, mais qui nous guette tous. La note de synthèse peut, par l'effet de saturation qu'elle risque d'engendrer, éviter cet écueil tant aux jeunes chercheurs qu'aux chercheurs plus âgés. Il y a donc un double effet à la fois d'émergence et de saturation auquel je voudrais ajouter un troisième effet, le constat de l'effervescence autour d'un objet ou d'une problématique. Il me semble que les notes de synthèse parues sur *la professionnalisation des enseignants* ou sur *la violence* témoignent de cette effervescence, à un moment donné, autour d'une problématique, dans d'autres sphères culturelles. Et si certains objets, à certains moments ou pendant des périodes relativement longues, vont paraître marginaux comme *les émotions*, ou *l'architecture scolaire*, leur apparition dans une note de synthèse peut les légitimer et leur permettre d'exister tout en prenant des paris sur l'avenir. C'est dire la part de pari intellectuel qui préside à l'acceptation ou à la commande d'une note de synthèse. On peut donc voir là des types différents de notes de synthèse qui, entre science normale et émergence de nouvelles problématiques, entrent dans des stades différents de la recherche. Car, d'une certaine manière, cette navigation à vue du rédacteur en chef et de son comité de rédaction contribue à la constitution et à l'identification du champ des objets légitimes d'intérêt de la communauté des sociologues de l'éducation. Ainsi, à travers ce report sur un même espace de lecture, se dessine la cartographie des îlots à peine repérés, des continents largement arpentés, ou des nouvelles terres à conquérir.

### L'INTERNATIONALISATION : IMPORT, EXPORT ET NOMADISME

Troisième enjeu de ces notes de synthèse, l'internationalisation. Cette internationalisation des références qui est extrêmement frappante dans les notes de synthèse en sociologie de l'éducation est marquée d'un double mouvement paradoxal d'importation et d'exportation qui va de pair avec la professionnalisation. D'une part, il s'agit de l'introduction de la littérature étrangère, dans un premier temps, pour combler un retard certain de la sociologie française qui s'est longtemps



cantonée à la sphère francophone pour de multiples raisons largement explicitées dans ces textes en termes de glaciation théorique, de repli idéologique, ou de sentiment d'autosuffisance. Ceci est particulièrement frappant dans les intitulés ou dans les sous-titres des notes de synthèse, certaines étant explicitement entièrement consacrées à l'exploration de la littérature anglo-saxonne, comme *L'anthropologie de l'éducation aux États-unis*, qui est d'ailleurs cosignée avec un chercheur américain, Kathryn Anderson-Levitt. Nombre d'auteurs introduisent ces éléments en montrant que les Américains, les Anglo-Saxons ont disons 20 ans, 30 ans d'avance sur les francophones. D'autre part, il s'agit d'augmenter l'espace de comparaison des travaux scientifiques et d'homologation des résultats obtenus et par là même des problématiques travaillées, en « faisant scientifique » tout comme dans les disciplines de sciences dures où la question ne se pose plus du dialogue avec la littérature anglo-saxonne, tant celui-ci est évident. Ainsi les deux notes de synthèse *Filles et Garçons à l'école* de Marie Duru rassemblent près de 540 références, dont près de la moitié sont en langues étrangères, signes vraisemblablement volontairement accumulés par l'auteur pour convaincre de la productivité et de la légitimité d'un champ, les « *gender studies* », dont la greffe reste difficile dans la sphère scientifique française (10), si l'on se penche sur l'évolution comparée des études féministes. Il aura fallu en sociologie de l'éducation l'apparition de ces notes de synthèse pour que la référence, entre autres, anglo-saxonne devienne une nécessité obligée, une garantie de connaissance de la littérature, car tel n'était pas le cas précédemment. Malheureusement la référence reste quasiment uniquement anglo-saxonne, peu germanique, peu hispanophone.

Mais en même temps, on peut observer un deuxième mouvement, paradoxal en apparence, car nombre de ces notes de synthèse vont être traduites. Elles vont être traduites ou lues dans d'autres pays. Je n'ai pas pu en faire un inventaire systématique, j'ai juste enquêté amicalement auprès de quelques collègues, le service des publications de l'INRP ne possédant pas de traces exhaustives de ces traductions. Car peu d'entre nous prennent la peine de les déclarer. Chaque chercheur, gérant encore très artisanalement, comme un petit entrepreneur, sa production intellectuelle et sa carrière, est certes ravi de

voir apparaître des traductions, mais ne déclare ni ne demande d'autorisation à la *Revue française de pédagogie*. En fait, il semble qu'il y ait eu des traductions en espagnol, en anglais, en roumain, en portugais (Portugal et Brésil) et je ne suis pas exhaustive. Car, pour un certain nombre de pays, la littérature scientifique française et particulièrement ces notes de synthèse, à travers le parcours fléché qu'elles proposent, représentent une alternative importante à l'hégémonie de la science et de la puissance américaines. Étant récemment en Amérique latine, en Argentine et au Brésil, j'ai rencontré un certain nombre de chercheurs qui, ayant accompli leur formation doctorale initiale en France, bien souvent durant un exil politique, maintiennent leur lien intellectuel et d'une certaine manière leur veille scientifique, entre autres, à l'aide de l'instrument que représente la note de synthèse. Les deux volumes reprenant ces notes de synthèses sont d'ailleurs traduits et publiés ou en cours de publication au Brésil. Cela peut apparaître extrêmement bizarre et paradoxal, puisque, d'une certaine manière, ces notes de synthèse ont fortement contribué à l'introduction de la littérature américaine dans le champ français. Mais, en fait, il s'agit d'une relecture à la française, en fonction des problématiques et des modes intellectuelles francophones. Ce phénomène de cultures croisées particulièrement fort entre le Brésil et la France a pu être qualifié d'« anthropophagie », cette approche théorique originale décrivant les phénomènes d'attraction réciproque entre les intelligentsias française et brésilienne (11). Ces échanges intéressent beaucoup soit les chercheurs de petits pays à l'intersection de plusieurs mondes linguistiques, soit ceux des pays soumis à l'hégémonie d'une seule puissance, soit ceux des pays travaillant à la reconstitution de leurs sciences sociales, à la suite de régimes dictatoriaux. On peut voir ici combien les enjeux de l'internationalisation peuvent être importants, tant sur le plan scientifique que politique. Mais les métamorphoses que subissent les débats théoriques transposés dans d'autres contextes ou espaces politiques et sociaux ne sauraient être sous-estimées, ainsi que le montre l'ouvrage de Polymnia Zagefka sur la sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945. Reste à observer comment ce « nomadisme » (12) des théories et des concepts prend effet dans une époque de mondialisation affectée de mouvements de globalisation et de « glocalisation ». Car ceux-ci contribuent pour partie à la construction d'un espace

discursif éducatif commun, et pour partie à des réinterprétations, réappropriations contextualisées. Ici intervient non seulement l'exposé des théories mais aussi le contexte institutionnel et discursif qui donne sens au débat, ce que précisément le cadre explicitement académique de la note de synthèse permet de poser et de travailler, permettant ainsi d'éviter un certain nombre d'écueils qui entourent la dimension comparative (13). Ainsi peut-on penser que la distance critique avec laquelle sont souvent présentées, dans ces textes, les évolutions théoriques dans leurs contextes socio-politiques pourrait permettre d'éviter des mouvements de brouillage, d'incompréhension ou de néocolonialisme.

### **UN DOUBLE ANCRAGE : SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Quatrième enjeu, le double ancrage de ces notes de synthèse, d'une part, dans la sociologie, d'autre part, dans les sciences de l'éducation. Ce double ancrage se manifeste tout à fait clairement par les précautions oratoires que prennent nombre d'auteurs dans la construction de l'objet qu'ils présentent souvent en tête de la note de synthèse. De manière quasi conjuratoire, apparaît ainsi très fréquemment une formule introductrice faisant référence aux pères fondateurs de la sociologie française du type suivant (je peux la relever d'autant plus facilement que j'en ai fait largement usage) : « Ainsi que le disait Durkheim », puis suit l'objet du délit. Autre version : « L'objet a été évoqué ou travaillé par Durkheim, puis longuement abandonné mais enfin, j'arrive et le voilà revisité par le front de la recherche contemporaine. » On pourrait ici mesurer les effets de modes intellectuelles dans les évolutions paradigmatiques sous-jacentes à l'énoncé de ces parraïnges intellectuels.

L'ancrage dans les sciences de l'éducation, lui, se manifeste par le balayage d'une littérature extrêmement variée. Si on en faisait un inventaire raisonné, exhaustif et systématique, mais j'ai bien précisé d'entrée de jeu que je n'en avais ni le temps ni les moyens, on pourrait retrouver dans les bibliographies déployées, l'ensemble des sciences humaines, c'est-à-dire aussi l'ensemble des sciences de l'éducation. On voit bien l'importance du support de publication que représente la

*Revue française de pédagogie*, car la parution dans une revue de sociologie « pure » ne permettrait pas à l'auteur ce très large balayage de références, faisant apparaître la complexité de la construction de l'objet et les enrichissements réciproques. Certaines des « boîtes noires » ouvertes ou réouvertes par la sociologie de l'éducation dans ces dernières vingt années se sont profondément nourries d'entrecroisement disciplinaires, le travail aux marges de la discipline amenant parfois de profonds renouvellements au cœur de celle-ci, par des réarticulations de champs considérés initialement comme fortement distincts. Il est difficile à cet égard d'ignorer les enjeux de constitution de territoires et de pouvoirs institutionnels. S'agit-il alors simplement de construction par hybridation ou métissage ? Si le débat épistémologique reste constant dans la communauté des Sciences de l'éducation (comme on le voit par exemple au sein de la 70<sup>e</sup> section du CNU ou de l'Association professionnelle des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation autour de la question de la multiréférentialité ou des ancrages disciplinaires), on peut observer que dans le sous-champ de la sociologie de l'éducation, parmi les auteurs signant les notes de synthèse de sociologie de l'éducation, un double rattachement semble fonctionner, non sans enjeux institutionnels.

J'en donnerai deux exemples.

L'article de François Héran, « *Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête, réflexion sur le modèle universaliste* » paru dans la *Revue française de sociologie* en 1989 sous la forme d'une note critique portant sur l'ouvrage de Jean-Claude Forquin *École et culture* et sur certaines notes de synthèse de sociologie de l'éducation précédemment publiées dans la *Revue française de pédagogie* est tout à fait éclairant à cet égard. Il débute ainsi : « Plusieurs raisons devraient inciter les sociologues à lire davantage les spécialistes français des sciences de l'éducation. Leur connaissance approfondie des recherches menées à l'étranger, la place centrale qu'occupe la sociologie dans leurs préoccupations, leur capacité à tirer profit des outils documentaires pour aborder, sous un jour nouveau, les questions majeures qui se posent aujourd'hui à la sociologie de l'éducation et, comme nous espérons le montrer, à la sociologie tout court... ». On peut difficilement faire plus grand compliment dans la *Revue française de sociologie*, mais était-ce véritable-



ment un compliment que d'être qualifié de chercheurs d'une autre discipline, par les « gate-keepers » de la communauté à laquelle on pense ou rêve d'appartenir ? Le laboratoire de Sociologie de l'éducation (14), dont certains chercheurs étaient mentionnés dans l'article, n'en fut pas persuadé, et fit une réponse cinglante, bien que polie, car les conséquences pouvaient être lourdes. Paranoïa de ce si petit monde du CNRS diraient certains, ou enjeux des hiérarchisations implicites sur l'arbre de la science ?

Deuxième indice de cet enjeu de reconnaissance, la présence de l'ensemble des notes de synthèse concernant la sociologie parues dans la *Revue française de pédagogie* dans le programme d'agrégation des sciences sociales et économiques portant en 1996 autour du thème « *L'éducation : acteurs, institutions, valeurs* ». Nous sommes, ici, aussi, face à un délicieux paradoxe. C'est de là où le conservatisme peut être le plus fort dans l'entérinement de la « science normale » que vient non seulement la consécration du genre note de synthèse en sociologie de l'éducation, mais aussi la reconnaissance des objets couverts par celles-ci. Il est, je dois dire, assez piquant que soit venue cette légitimation académique dans une des sphères du pouvoir scolaire qui a été ou reste toujours globalement une des plus éloignées de la recherche sur l'éducation « telle qu'elle se fait ».

## SEGMENTATION ET UNITÉ DU CHAMP

Avant de conclure, je voudrais souligner un cinquième enjeu, marqué par un autre balancement entre segmentation et unité du champ dans le mode de construction des objets de la sociologie de l'éducation. Celui-ci rythme l'écriture des notes de synthèse. Il ne s'agit plus ici d'une simple précaution rhétorique des auteurs pour présenter l'objet. Mais travaillant sur des objets scientifiques, prélevés dans le champ éducatif, soit dans un champ directement en prise avec des pratiques sociales, les auteurs sont amenés à tisser des trames qui, en explicitant l'émergence de la problématique, vont conjuguer et relier des fils très différents : d'une part, classiquement, autour d'un pôle regroupant non seulement productions scientifiques, évolution de la sociologie générale, évolution de la sociologie de l'éducation

et évolution des sciences de l'éducation, mais aussi autour d'un pôle qui, lui, recompose discours politiques, discours médiatiques, débat social ainsi qu'analyse de pratiques de terrain. L'approche sociologique se situant hors laboratoire est particulièrement sensible aux vibrations entre champ disciplinaire et champ professionnel. C'est donc, en général, à l'intersection de ces différentes dimensions qu'est reconstruit l'objet étudié, ce qui représente autant un travail d'élagage qu'une tentative d'exhaustivité. Un des premiers problèmes abordés devient donc l'explicitation de la délimitation du champ couvert. Car si un des enjeux est de dégager l'objet « de ses bonnes et de ses mauvaises fréquentations », selon un des auteurs, pour faire émerger sa construction en tant qu'objet scientifique, le brassage des écrits potentiellement utilisables est extrêmement large, ce que met particulièrement en évidence l'inventaire des supports de publication en éducation fait par J. Beillerot (15). Mais l'intérêt des notes de synthèse est précisément de se situer entre exhaustivité et arbitraire, car ces textes sont souvent des travaux de maturité et non de simples premiers chapitres de thèse. Ils représentent la quintessence d'itinéraires de recherche et de lecture, certes présentés sous une forme tout à fait lisse et académique mais riche des errances bibliographiques et biographiques qui leur ont donné naissance et qui ont permis à l'auteur de saisir les lignes de force qui organisent et soutiennent l'entrelacs des problématiques (16).

Si, à l'inverse, l'attention ne se porte plus sur les modes de découpage du champ mais au contraire si on considère comme un même corpus l'ensemble des références utilisées, on trouve près de 4 000 mentions. Celles-ci se recoupent très largement, d'un texte à l'autre. Un travail bibliométrique de recoupement systématique permettrait de faire émerger l'unité du champ et pas simplement son éclatement car il me semble qu'il y a à la fois dialectiquement segmentation par spécialisation et unité très profonde par ensemenement réciproque du champ. Il ne s'agit ici que d'intuitions dont il faudrait pouvoir donner la démonstration, ce qui pourrait représenter, pour un travail de sociologie des sciences, un matériau tout à fait intéressant.

## UNE ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Pour conclure, je voudrais évoquer un sixième enjeu qui me semble tout à fait important et dont on ne parle pas si souvent. Je voudrais ici exprimer les choses en termes d'enjeux autour d'une éthique de la recherche en éducation et en sociologie de l'éducation. Pour ce faire, je me bornerai dans cet hommage à reprendre les propos de Jean-Claude Forquin, dans sa présentation, en 1993, du recueil *Lecteurs et lectures en éducation* au sein duquel Jean Hassenforder avait réuni les « itinéraires de lecture » parus précédemment dans *Perspectives documentaires en éducation*. Après avoir opposé, au début de son texte, « l'éthique collective de la recherche » et « l'ethos individuel de la lecture » (17), Jean-Claude Forquin conclut : « Lire fait partie intégrante du travail de l'universitaire et du chercheur. Nous sommes et restons essentiellement des gens du Livre, c'est-à-dire que toutes les connaissances que nous élaborons, toutes les pensées que nous exprimons sont toujours "gagées" sur d'autres

productions, d'autres pensées qui ont été élaborées par d'autres que nous et qui sont déposées dans des livres. Pour nous, le livre est plus qu'un outil, plus qu'un compagnon, il est l'élément même de notre existence. (...) Lire c'est reconnaître qu'on a été précédé, qu'on ne recommence pas le monde chaque matin, c'est prendre sa part dans la responsabilité de la mémoire du monde. C'est pourquoi on ne saurait dresser ce genre d'inventaire que constitue un itinéraire de lecture sans une certaine émotion, sans une certaine appréhension : c'est faire la liste de ceux dont on s'estime le débiteur et c'est porter témoignage pour eux aux yeux de ceux qui nous liront à leur tour, et qui sont de ce fait par rapport à nous dans la position de successeurs ou de "légataires". C'est pourquoi aussi, conclut-il (et je conclurai moi-même, avec cette dernière phrase), le travail bibliographique comporte toujours un aspect sacré. »

Régine Sirota

Institut national de recherche pédagogique  
CERLIS, Université René-Descartes

## NOTES

- (1) J.-C. Forquin, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol 25, n° 2, avril-juin 1984, première version parue dans *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques*, Université de Toulouse le Mirail, n° 2, mai 1984.
- (2) Centre de documentation et de recherche spécifique de l'INRP, fondé par Jean Hassenforder, et destiné aux chercheurs, permettant un accès direct aux ouvrages, chose rarissime dans la misère des bibliothèques de sciences humaines françaises.
- (3) R. Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- (4) Pour reprendre le titre de l'ouvrage qui introduit en français certains textes de Goffman *Les moments et leurs hommes*, textes recueillis et présentés par Y. Winkin, Paris, 1988, Le Seuil.
- (5) L.-H. Parias (dir.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France : G.V. Labat, 1981-1982.
- (6) A. Gras, *La sociologie de l'éducation : textes fondamentaux*, Paris, Larousse, 1974.
- (7) De la même manière, Olivier Martin étudie à travers l'apparition des manuels de sociologie des sciences l'installation d'un nouveau champ scientifique dans la sociologie française, in « La sociologie des sciences au prisme de ses manuels », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CIX, juillet-décembre 2000.
- (8) On peut cependant noter la part importante de la production du sous-champ de la sociologie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation. Des dénombrements comme ceux faits par Marie Duru-Bellat (1999) montrent que cette proportion peut atteindre un tiers du champ.
- (9) Les règles de cette confrontation peuvent être l'objet de débats ; cf. R. Bourdoncle, J.-C. Forquin et Y. Reuter, « Confrontation de pratiques : Évaluation des produits de la recherche (thèses et articles) », in *La recherche dans les sciences de l'éducation « telle qu'elle se fait »*, *Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation*, avril 1998, n° 20-21.
- (10) On se référera au très joli historique « Chemins et problèmes de l'histoire des femmes en France » de Michèle Perrot dans *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, sous la direction de Delphine Gardey et Ilana Löwy, Editions des archives contemporaines, Paris, 2000.
- (11) Mario Carelli, *Cultures croisées, histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes*, Nathan, Paris, 1993. Sur cette métaphore de la dévoration culturelle parcourant toute la société brésilienne, cf. Maria Eugenia Nabuco, « Tupi or not Tupi », *Terre du CIEN*, n° 3.
- (12) Dont une des dernières livraisons de la revue *L'Homme* intitulée *Intellectuels en diaspora et théories nomades* donne d'intéressants exemples entre l'Inde, l'Europe et les États-Unis à travers le développement des études indiennes et les pérégrinations de chercheurs entre continents et départements universitaires. Ce numéro, à l'instar de la publication de ce colloque, « prend appui sur « des essais d'ego-histoire » à valeur documentaire sur fond de frémissement vital ». Cf. Jackie Assayag et Véronique Bénéï, in « À demeure en diaspora », *L'Homme*, n° 156, octobre-décembre 2000.

- (13) Ainsi que nous avons essayé de le montrer dans « Autour du comparatisme », Introduction à *Autour du comparatisme en éducation*, R. Sirota, éd, Paris, PUF, sous presse, 2001.
- (14) Faut-il rappeler ici qu'il n'existe pas au CNRS de commission de Sciences de l'éducation, et donc de reconnaissance de cette discipline en dépit d'une multitude de tentatives menées depuis plus d'une vingtaine d'années. On peut retrouver les termes de ce débat tant scientifique qu'institutionnel ou politique dans l'ouvrage *Les sciences de l'éducation en France* d'Éric Plaisance et Gérard Vergnaud, La Découverte, Paris, 1993.
- (15) *Les périodiques et l'éducation, éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*, Jacky Beillerot, rapport CNCRE-INRP, avril 1999.
- (16) Une étude comparative des itinéraires de lecture présentés dans la revue *Perspectives documentaires en Éducation*, de ces notes de synthèses et des textes de certaines habilitations permettrait de mieux saisir la contribution de ces errances à la construction du champ, et leur place dans la construction de la carrière des chercheurs.
- (17) J.-C. Forquin, « Présentation », *Lectures et lecteurs en éducation*, J. Hassenforder (dir), Paris, INRP/L'Harmattan, 1993.

## BIBLIOGRAPHIE

- BEILLEROT J. (1999). – **Les périodiques et l'éducation, éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche**. Rapport CNCRE-INRP, Paris, avril.
- BOURDIEU P. (1984). – **Homo Academicus**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1986). – L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 62-63.
- BOURDONCLE R., FORQUIN J.-C., REUTER Y. (1998). – Confrontation de pratiques : Évaluation des produits de la recherche (thèses et articles). In *La recherche dans les Sciences de l'Éducation « telle qu'elle se fait »*. **Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation**, n° 20-21, avril, p. 32-36.
- CALLON M. (1989). – **La science et ses réseaux**. Paris : Éditions La Découverte.
- CARRAZ R. (dir.) (1983). – « Rapport Carraz » : **Recherche en Éducation et en Socialisation de l'enfant : Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche**. Paris : La Documentation Française
- DEBESSE M., MIALARET, G. (éds) (1974). – Aspects sociaux de l'éducation. In **Traité des sciences pédagogiques**, T. 6. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1999). – **La recherche en éducation et en formation en France, éléments pour un état des lieux**. Comité national de coordination de la recherche en éducation, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Paris, avril.
- FORQUIN J.-C. (1984). – La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, vol. 25, n° 2, avril-juin, p. 211-232 (première version in **Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques**, Cahier n° 2, mai 1984, p. 25-56).
- FORQUIN J.-C. (1993). – Présentation. In J. Hassenforder (dir.), **Lectures et lecteurs en éducation**. Paris : INRP, p. 13-17.
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN J.-C. (1997). – La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle. In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes**. Bruxelles/Paris : De Boeck/INRP, p. 9-88.
- FORQUIN J.-C. (1997). – De nouveaux champs pour la sociologie de l'éducation. In J.-C. Forquin, dir., **Sociologie de l'éducation : nouvelles approches, nouveaux objets**. Paris : INRP, p. 5-17.
- GRAS A. (1974). – **La sociologie de l'éducation : textes fondamentaux**. Paris : Larousse.
- HERAN F. (1991). – Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. **Revue française de sociologie**, juillet-septembre, vol. 32, n° 3, p. 457-491.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (1998). – Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. **Raisons éducatives**, n° 1-2 (Le pari des sciences de l'éducation). Bruxelles : De Boeck.
- Intellectuels en diaspora et théories nomades (2000). – **L'Homme**, n° 156, octobre-décembre.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Que devient la sociologie de l'éducation en France ?** Exposé au colloque de la PUC, Rio de Janeiro, septembre, doc. ronéo.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Préface. In **Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches**. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 9-17.
- ISAMBERT-JAMATI V., MAUCORPS, J. (1972). – La sociologie de l'éducation dans le monde, Rapport établi pour l'Association Internationale de Sociologie. **Current Sociology**, vol. 20, n° 1.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1999). – **Les origines d'une sociologie de l'éducation institutionnalisée**. Exposé lors de la journée **Éducation et Société** de mai 1999 (INRP), doc. ronéo.
- LATOUR B. (1995). – **Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue**. Paris : INRA éditions.
- MARTIN O. (2000). – La sociologie des sciences au prisme de ses manuels. **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. CIX, juillet-décembre.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**. Paris : Éditions La Découverte.
- Pour un bilan de la sociologie de l'éducation (1984). – **Cahiers du centre de recherches sociologiques**, Cahier n° 2, mai, Avant-propos de J.-M. Berthelot.

- Programmes de l'agrégation (1996). – (Sciences sociales, thème L'éducation : Acteurs, institutions, valeurs). **Bulletin Officiel de l'Éducation nationale**, n° 3, 2 mai.
- SIROTA R. (éd.) (2001). – Autour du comparatisme. Introduction à **Autour du comparatisme en éducation**. Paris : PUF (sous presse).
- SIROTA R. (1998). – La recherche dans les Sciences de l'éducation, « telle qu'elle se fait ». **Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation**, avril, n° 20-21.
- Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche** (1990). – Recueil de notes de synthèse publiées par la **Revue française de pédagogie**, textes réunis par Jean Hassenforder. Paris : INRP, L'Harmattan. Traduction : **Sociologia da Educação. Dez Anos de Pesquisa**, Petropolis, RJ, Vozes, 1995.
- ZAGEFKA P. (1997). – La sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945 : courants théoriques et contextes sociaux. **Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945**. Fontenay Saint-Cloud : ENS Éditions, p. 9-26.

# La carte de la pensée et le champ du débat

*Raymond Bourdoncle*

Les notes de synthèse sont incontestablement l'une des activités où Jean-Claude Forquin s'est illustré avec éclat, tant sur le plan du nombre de synthèses publiées, du nombre de leurs lecteurs et de leur influence que sur celui de la réflexion originale sur ce genre éditorial. Parmi ces textes de synthèse, l'on peut distinguer deux types : d'une part les synthèses de recherches (mais Régine Sirota en a parlé de manière si riche que je ne vais pas revenir là-dessus, sauf à ajouter deux ou trois points), d'autre part celles qui portent sur les positions qui sont affirmées non pas dans des recherches, mais dans des essais, des textes polémiques, des ouvrages doctrinaux. Dans la mesure où l'éducation implique des valeurs et relève de choix publics, il n'est pas étonnant que des positions divergentes s'expriment et se confrontent. Je voudrais montrer que la présentation synthétique de ces positions antagonistes, dont on prétend qu'elles créent un débat (mais j'essaierai de montrer qu'il n'y a pas réellement débat), est ce qui positionne, structure et facilite le débat. L'ensemble de ces deux sortes de synthèses peut constituer des « cartes de la pensée » sur une question. Mais cette pensée s'exprime selon des stratégies éditoriales diverses, en s'adressant à tel ou tel public, en mobilisant tel ou tel réseau. Et sans doute ne peut-on plus penser aujourd'hui les textes de synthèse sans penser le

champ social dans lequel ils interviennent, que j'ai appelé « le champ du débat », débat scientifique, dans le premier cas, débat social dans le deuxième.

Commençons par une remarque au sujet des synthèses de recherches. Jean-Claude Forquin avait proposé d'en distinguer deux types. La synthèse à caractère documentaire capitalise et présente de manière peu intégrée les travaux publiés dans l'année. Née en Allemagne (la *Jahresbericht*) au XIX<sup>e</sup> siècle, elle a inspiré plusieurs revues savantes en leur début, dont *L'Année sociologique*. L'autre type, la synthèse intégrative, a une fonction autant heuristique qu'informative, en ce qu'elle cherche à produire un savoir nouveau à partir du savoir ancien. C'est là une fonction éminente et même « originaire » de l'université, que l'on trouve dans l'université médiévale, qui, à travers la méthode scolastique, arrivait à produire du savoir nouveau en discutant des textes des Anciens. Le savoir nouveau produit par ce type de synthèse est issu principalement de deux types d'opération : d'abord la compréhension et l'ordonnement de la diversité des résultats, en fonction notamment de leur mode de construction et des dimensions de l'objet ; ensuite la détermination des résultats les plus fiables, lorsqu'ils se présentent sous forme contradictoire. Nous ajouterions volontiers à ces deux types de synthèse

un troisième, que l'on pourrait appeler la « synthèse problématique ». C'est une synthèse que l'on trouve fréquemment, que l'on exige même dans les premiers chapitres d'une thèse. Il ne s'agit pas ici immédiatement de produire du savoir nouveau à partir du savoir ancien. Il s'agit en quelque sorte de dresser la carte des savoirs existants pour localiser ce qu'on ne sait pas encore et délimiter le territoire où il faut chercher. On révèle ainsi la nécessité de la recherche que l'on se propose de faire en même temps qu'on esquisse en creux la place que viendront occuper les savoirs qu'elle produira. Car, contrairement à ce que l'on pense, pour qu'il y ait accumulation des savoirs, il ne suffit pas de les produire selon des procédures contrôlées, il faut aussi qu'ils aient été pensés dès le départ en fonction de cette accumulation future. D'une certaine manière, commencer à penser ce que l'on va produire comme savoir à partir de la carte que l'on commence à établir, c'est favoriser l'accumulation finale, qui ne peut se faire spontanément. Cela fait partie de l'apprentissage du métier de chercheur que d'apprendre ainsi à se situer dans la chaîne des savoirs.

Passons directement au deuxième genre de synthèse, celle qui porte non sur des recherches mais sur des essais, des pamphlets, des ouvrages de doctrine où sont affirmées des positions en matière d'éducation. Certaines de ces publications, comme les pamphlets, se présentent directement comme des vecteurs du débat. Toutes manifestent des choix et des projets en matière éducative qui peuvent être incompatibles. Mais, s'il est impossible de faire la synthèse de positions antagonistes, du moins reste-t-il possible et même nécessaire d'en faire la carte, c'est-à-dire de les recenser et situer les unes par rapport aux autres, en montrant leurs divergences et leurs convergences. En plusieurs occasions Jean-Claude Forquin a pratiqué un tel état de question. Ainsi le deuxième chapitre de son ouvrage *École et culture* se présente comme l'examen de deux points de vue opposés sur l'école et la culture, un point de vue de gauche, celui de Raymond Williams, et un point de vue de droite, celui de Bantock. De même dans le numéro 13 de *Recherche et Formation* consacré à la formation commune dans les IUFM, il a analysé les positions de ceux qui à l'occasion de la création des IUFM s'étaient une nouvelle fois mobilisés contre la pédagogie, en lui opposant les savoirs. Dé-

veloppons cet exemple. Jean-Claude Forquin distingue trois tendances :

- les « fondateurs rationalistes et républicains », qui conçoivent l'école comme une sorte de sanctuaire où, loin des urgences de la vie pratique, les enseignants éveillent l'esprit des enfants à la rationalité et à l'universalité ;
- les « humanistes littéraires », que l'on distingue parfois difficilement des précédents, mais qui ont une conception « patrimoniale » de l'école et tout particulièrement de l'enseignement secondaire, lieu de transmission de la mémoire et des œuvres du passé, dans un monde qui a tendance à se vouer à l'immédiat et à l'utile ;
- Les « ultra-libéraux », qui voient l'enseignement comme un bien semi-privé et les établissements comme des entreprises qui proposeraient leurs produits sur un marché où les familles pourraient choisir en obéissant à la loi de l'offre et de la demande.

Toutes ces tendances se regroupent parfois à l'occasion de certaines réformes, et c'était le cas à l'occasion de la réforme des IUFM. Elles affirment toutes leur hostilité à la pédagogie. Face à elles, plusieurs auteurs affirment la nécessité d'une compétence pédagogique qui s'ajoute à la compétence disciplinaire et permet d'assurer l'apprentissage des élèves. Après avoir esquissé la configuration des positions en présence, Jean-Claude Forquin s'efforce de dégager les vraies questions des fausses querelles qui opposent savoir et pédagogie, éducation et instruction, primaire et secondaire. Il conclut sur la nécessité d'un travail de présentation et de critique des positions qui évacue les faux dilemmes et permette au débat de faire avancer la réflexion, car, selon lui, il y a à apprendre de tous les camps.

Je voudrais montrer ici que de tels textes sont d'autant plus nécessaires que, lorsqu'une mesure importante vient bouleverser des institutions ou des fonctionnements anciens, ce qui provoque quasi automatiquement des prises de position et des protestations, ce qui s'instaure alors, ce n'est pas un débat, mais bien plutôt un combat. On le vit lors de la naissance des IUFM. Que s'est-il passé ? Des centaines d'articles furent alors écrits, simplement informatifs pour la plupart. Tenons-nous en aux textes de combat, et plus précisément à ceux qui ont pris position soit sur les problèmes de formation commune aux futurs enseignants du primaire et du secondaire (point

qui a été parmi les plus critiqués), soit sur les problèmes de professionnalisation des enseignants, qui ont provoqué également beaucoup de polémiques. Cela diminue énormément le corpus et l'on a finalement relativement peu de textes, mais mon recensement est loin d'être complet, notamment pour la presse. Parmi ceux-ci, on a d'abord des textes (assez peu) venant d'instances officielles, celles qui instituent et réglementent (gouvernement, assemblées, ministère). Puis ce sont quelques textes (relativement peu : huit), venant des instances d'évaluation et de conseil, l'inspection générale, le comité national d'évaluation des universités, les académies, l'OCDE, auxquels il faut ajouter les rapports commandités à des personnalités (au nombre de trois seulement entre 1989 et 1994). En ce qui concerne la presse quotidienne, qu'on a peu dépouillée, on a déjà, dans *Le Monde*, 58 textes qui portent sur deux des points controversés et ne sont donc pas seulement informatifs. Si on regarde du côté des revues intellectuelles, même en se limitant à quelques unes (*Le Débat*, *Esprit*, *Études*, *Projet*, *Raison présente*, *Le Messager européen*, plus quelques revues qui ont publié des numéros spéciaux à l'occasion des IUFM), on a 31 textes. Les ouvrages ou parties d'ouvrages représentent 12 textes.

Or que constate-t-on ? En fait, si on met à part la presse, insuffisamment dépouillée, cela fait 60 textes au total, dont 31 dans des revues à caractère intellectuel, qui publient des textes de plus de 5 000 signes. Si on regarde comment ces textes interagissent les uns vis-à-vis des autres, on peut constater que les textes qui s'interpellent directement et se citent mutuellement sont très rares ; et ceux qui se répondent directement, en face à face, encore plus rares. Parmi les ouvrages cités, je n'en ai trouvé qu'un, publié par le cercle Galilée, un cercle « poperenniste », qui a effectivement mis face à face, en trois débats, des gens qui avaient des positions différentes tels que Prost et Finkielkraut. On peut trouver cela davantage dans la presse hebdomadaire, notamment souvent avec la présence du directeur actuel (au moment du colloque) de l'INRP, Philippe Meirieu, qui est un grand « debateur ».

À défaut de face à face, il peut y avoir des côte à côte, c'est-à-dire des textes de positions opposées, rassemblés et parfois provoqués par une revue. On en trouve d'assez nombreux. La revue *Le Débat* l'a fait plusieurs fois, avec, dans cette

revue, la possibilité d'un « droit de suite », qui permet à des auteurs de discuter un texte antérieurement publié, mais cela ne s'est pas produit à propos des IUFM. Le côte à côte éditorial est-il une forme de débat ? Il ne l'est pas pour les auteurs, puisqu'ils ne peuvent pas échanger d'arguments en direct, sauf s'il y a le droit de réponse, lequel n'a pas été utilisé. Mais, d'une certaine manière, il s'en rapproche pour le lecteur, puisque, lorsqu'il reçoit la revue, il peut voir se présenter et s'opposer tous les arguments en même temps. Cependant il n'y a pas vraiment échange, pas véritablement débat.

La majorité des textes, toutefois, paraît de manière isolée. Font-ils partie du débat ? S'ils argumentent et prennent position sur le sujet en cause, même sans se référer aux autres prises de position, ce qui est souvent le cas, on peut penser qu'ils en font partie. À vrai dire, il faudrait, au delà des formes éditoriales, auxquelles je me suis tenu, aller dans les textes eux-mêmes, dans les formes d'argumentation qu'ils utilisent. Rares sont les textes qui citent ou résument les positions qu'ils combattent. Beaucoup de ces textes sont plus d'ailleurs de l'ordre du combat que du débat. Il s'agit pour eux en fait de faire reculer le gouvernement, de faire annuler une mesure ou d'en réduire la portée autant que possible, beaucoup plus que de discuter des meilleures mesures à prendre. Il s'agit de l'emporter et non de trouver une solution convenable par l'échange d'arguments rationnels. Étant donnée leur fonction de combat, doit-on déplorer avec Jean-Claude Forquin que dans ces textes les polarisations caricaturales et les faux dilemmes prennent le pas sur les vraies questions ? D'une certaine manière, c'est inévitable. Mais les états de question comme celui qu'il a fait permettent de dépasser cet obstacle. En effet il rassemble dans un même écrit les différentes positions, il les confronte et enfin, comme il le dit lui-même, il sépare les vrais arguments, les vraies questions des faux dilemmes et des polémiques sans intérêt. Les arguments irréductibles, ceux qui restent au terme de ce travail d'analyse, font avancer la réflexion de tous, autant que la compétition sociale de quelques uns. C'est pourquoi de tels travaux sur des textes polémiques sont nécessaires.

En la matière, on pourrait d'ailleurs aller plus loin, comme l'ont montré encore récemment deux collègues québécois, Maurice Tardif et Clermont

Gauthier. Un mouvement d'enseignants de leur pays a déposé à l'office des professions une demande de création d'un ordre professionnel. Ces deux auteurs ont voulu éclairer l'opinion et surtout les enseignants en favorisant de manière neutre l'explicitation des arguments pour et contre. Ils ont donc demandé à des leaders enseignants, des auteurs appartenant aux sciences de l'éducation, des syndicalistes, etc., de dire leur sentiment sur cette démarche, en veillant qu'il y ait un nombre égal de textes pour et contre cette initiative. Ils ont ensuite rassemblé ces positions, faisant en quelque sorte du côté à côté. Mais ils ont proposé une conclusion, dans laquelle ils ont relevé les neuf points essentiels du débat sur lesquels il y avait véritablement divergence. Ils ont essayé de montrer, sur chacun de ces points, les forces et les faiblesses de chaque « camp ». Ils ont ainsi permis à leurs lecteurs de se faire une opinion informée, prenant en compte les différents arguments.

L'éducation est inévitablement un objet de débat à propos duquel, du fait qu'il implique un projet sur l'homme de demain et sur la société future, il est inutile d'espérer mettre tout le monde d'accord. Il n'en est pas moins nécessaire, ne serait-ce que du point de vue démocratique, de contribuer à la clarté des idées qui s'échangent et à l'avancée de leur confrontation. Cela s'avère très difficile. En effet on a beau appeler cela un débat, on doit bien constater que le plus souvent les gens ne se parlent pas, ne s'expriment pas sur les mêmes supports éditoriaux, s'ignorent ou au mieux se caricaturent lorsqu'ils parlent les uns des autres. En fait pour qu'il y ait débat dans ce

qu'on appelle pompeusement l'espace public et dont on se demande si véritablement, c'est-à-dire empiriquement, il existe, pour dépasser l'expression éclatée et sans grand intérêt de positions divergentes, pour que l'on passe du dos à dos ou du côté à côté au face à face, il n'y a guère que deux solutions : on peut organiser le débat physiquement, en rassemblant les protagonistes autour d'une table et en les amenant à échanger leurs arguments, ou bien on peut l'organiser intellectuellement, en reprenant et en discutant les positions séparément exprimées, comme l'a fait Jean-Claude Forquin à propos de certaines questions. Étant donnée la rareté de la première solution, on comprend l'importance de la seconde.

L'élaboration de l'état d'une question controversée impliquant des valeurs présente de nombreux points communs avec celle des synthèses de recherches. Elle est cependant beaucoup plus délicate et beaucoup plus risquée. Elle a certainement une moindre valeur heuristique, mais aussi une plus grande valeur « civique ». C'est pourquoi l'on pourrait souhaiter que, dans cette maison actuellement (au moment du colloque) dirigée par quelqu'un qui est particulièrement ouvert au débat puisqu'il écrit lui-même des « lettres ouvertes à quelques amis politiques » qui n'ont pas les mêmes idées que lui, les synthèses de débats et les états de question se développent autant que les synthèses de recherches. Et d'une certaine manière, sur ces deux terrains, Jean-Claude Forquin a donné l'exemple.

Raymond Bourdoncle  
Université de Lille III

## BIBLIOGRAPHIE

FORQUIN J.-C. (1993). — Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions. **Recherche et formation**, n° 13, p. 9-24.

FORQUIN J.-C. (1996). — L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives Documentaires en Éducation**, n° 37, p. 71-80.

MEIRIEU P. (1998). — **Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école**. Paris : Plon.

TARDIF M. et GAUTHIER C. (dir.) (1999). — **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec**. Laval : Presses de l'Université.



# Recherche et Communication

*Jean Hassenforder*

À l'aube du troisième millénaire, il me semble bon de rappeler combien la société française a connu une profonde mutation au cours de ce dernier demi-siècle. C'est dans ce cadre qu'il faut situer les rapports entre culture et éducation et, plus précisément, les différents thèmes évoqués dans ce colloque et celui sur lequel j'interviens maintenant à partir de mon expérience personnelle : la communication et la diffusion scientifiques.

En effet si, au cours des derniers siècles, la France a connu des phases de profonde transformation, le changement depuis 1960 a revêtu le caractère d'une véritable révolution. Un livre récent sur ces révolutions invisibles, qui continuent à traverser la France, l'exprime en quelques mots : « *Le vieux monde hiérarchique, qui structurait la France des années 1950-1960, s'est effondré* » (1). Le sociologue Henri Mendras a décrit ce bouleversement dans un livre qui traite de la période 1965-1984, dans les termes d'une « *seconde révolution française* » où s'est mise en place une nouvelle structure sociale offrant une extrême mobilité aux individus, aux mœurs, aux institutions » (2). Durant ces décennies, les jeunes comme les adultes ont acquis une autonomie inconnue jusque-là.

Cette mutation a eu des effets multiples. Certains peuvent être perçus comme négatifs,

d'autres comme positifs. Sur ce dernier registre, le changement a mis en évidence un potentiel. Il a favorisé des aspirations que l'on pourrait qualifier de « personnalistes ». Les transformations de la pédagogie témoignent de cette évolution. Par ailleurs, ayant participé, dans les années 60 et 70, à l'action pour le développement des bibliothèques publiques, puis des bibliothèques scolaires, j'ai été témoin d'un élan pour imposer une nouvelle forme de rapport aux ressources culturelles, en des termes de libre accès (3). Une société élitiste a dû céder le passage sur ce point. Il est bon de situer ainsi le problème de la communication scientifique dans un cadre plus large.

On assiste aussi, durant cette période, au développement de la documentation en France, dans un champ international où les pays anglo-saxons ont anticipé. Le développement de l'autonomie, qui est aussi celui de l'initiative et de la créativité, appelle une extension de la communication.

La recherche elle-même peut-elle être insensible à cette évolution des regards et des comportements ? Elle se diversifie. Elle ne présente plus seulement une approche de l'extérieur. Elle s'intéresse de plus en plus aux acteurs et elle va même jusqu'à les associer.

Sous des formes diverses, je garde mémoire des pensées qui m'ont inspiré en ce domaine. Le grand économiste Jean Fourastié m'a appris que l'homme moyen pouvait et devait être associé à l'esprit de la science expérimentale (4). Joffre Dumazedier m'a montré comment la recherche en sciences sociales pouvait éclairer les politiques culturelles. Louis Legrand a ici même, dans cet Institut, développé une recherche associant les enseignants à une grande échelle. Très tôt, je me suis approché des courants de recherche prenant en compte, pour analyser les conduites complexes, les buts et les finalités en vue desquels elles sont construites par les individus et les significations que ceux-ci leur donnent (5). Et en faisant appel aux histoires de vie, pour la communication de la recherche, j'ai croisé leur contribution à la recherche elle-même, dans l'œuvre de Gaston Pineau. Par ailleurs, dans mon itinéraire professionnel, j'ai généralement mené de pair activités de communication et activités de recherche. Ces dernières ont souvent eu pour but d'éclairer la mise en œuvre des innovations, en particulier les bibliothèques.

Pour moi donc, la recherche n'est pas seulement une production de savoir dans un regard distancié, c'est aussi une forme de communication sous un certain registre et, à un certain niveau, au sein de la société, dans son ensemble. En réfléchissant plus avant, un constat m'apparaît : associer la recherche, l'innovation et l'information contribue à la réduction des dysfonctionnements dans un champ social en changement.

Ces considérations permettent de mieux situer le dispositif de communication scientifique au développement duquel j'ai participé dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

En nous reportant aux travaux des sociologues et des historiens, la décennie 1960-1970 apparaît comme une charnière où la mutation de la société française s'est accélérée. Dans ce domaine, les rigidités du système éducatif sont devenues particulièrement visibles. À cet égard, le colloque d'Amiens, quelques mois avant l'effervescence du printemps 1968, me paraît avoir été un événement majeur en proposant une nouvelle conception de l'enseignement en réponse aux blocages du système scolaire. Les sciences de l'éducation apparaissent en France, à la même époque.

Et c'est aussi à ce moment-là que Louis Legrand met en place, à l'Institut Pédagogique National, une recherche pédagogique à grande échelle. C'est dans ce cadre que différentes actions ont été menées dans le domaine de l'information. À cette époque, le développement d'un centre documentaire, dans le cadre du service de la recherche de l'Institut Pédagogique, s'inscrit dans la lutte pour la modernisation des bibliothèques. Il s'accompagne d'une politique d'acquisitions qui fait ressortir la vitalité et le foisonnement de la recherche et de l'innovation dans les pays anglo-saxons. La mise en évidence de ces ressources sera, pendant longtemps, une source d'inspiration pour les chercheurs français.

À la même époque aussi, la création de la *Revue Française de Pédagogie*, sous l'impulsion de Joseph Majault et de Louis Legrand, a pour objectif d'ouvrir l'enseignement à une réflexion sur son devenir et aux apports de la recherche. Dans ce cadre, la rubrique « notes critiques », puis en 1978, la rubrique « notes de synthèse » va permettre le développement d'un travail en réseau de la communauté scientifique.

Dans la décennie suivante, viendront les premières banques de données, prélude à Internet, mais aussi un effort pour développer une nouvelle forme de communication sous la forme des histoires de vie professionnelles. Il s'agit de mettre en perspective les savoirs dans leur contexte d'élaboration et d'utilisation (6). Dans le même mouvement, un travail s'engage pour permettre la communication entre chercheurs et acteurs du système éducatif (7).

Pour être au service de l'ensemble de la communauté scientifique en éducation, ce dispositif devait fonctionner dans un esprit d'indépendance et, en même temps, dans des interrelations respectueuses de chacun. Pour s'imposer, il devait également répondre à des critères de qualités. Dans cette perspective, le rôle de Jean-Claude Forquin a été très important, et, à certains égards, décisif. En effet, par sa double compétence de philosophe et de sociologue, il a permis une fécondation mutuelle des deux disciplines et, par suite, un élargissement des horizons. Cette double formation lui a également permis d'être particulièrement attentif au problème du sens. Cette exigence me paraît essentielle à une époque où beaucoup d'activités, y compris la recherche, sont menacées d'émiettement. Par ses

qualités de lecteur, par sa maîtrise de la langue, par sa capacité de synthèse, il a ouvert l'accès au savoir à un vaste lectorat. Enfin, dans un domaine où la recherche anglo-saxonne se caractérise par son antériorité et son originalité, Jean-Claude Forquin, par son entrée dans les textes en langue anglaise, a joué un rôle majeur de communiquant. Ainsi, par plusieurs de ses travaux : ses notes de synthèse, sa thèse, le recueil des textes sociologiques anglais et américains, Jean-Claude Forquin est intervenu dans l'ouverture du champ français aux contributions étrangères. La qualité de ses notes de synthèse, dans la *Revue Française de Pédagogie*, a permis à ce genre, nouveau en France, de s'affirmer (8). Ses notes critiques constituent également une référence. Comme rédacteur en chef de la *Revue Française de Pédagogie*, au cours de ces cinq dernières années, Jean-Claude Forquin a pu tirer parti de cette expérience et y assurer un travail nouveau d'éditeur scientifique en mettant en forme de grands dossiers.

Au terme de cette rétrospective qui est aussi un témoignage, qu'on me permette quelques considérations personnelles.

À travers les années, ce travail a été réalisé dans l'amitié, dans le respect, dans la discrétion. Il s'est inscrit également dans un travail d'équipe dans lequel Christiane Étévé a apporté une contribution originale et exercé un rôle fédérateur. Puis-je me permettre de saluer l'apport d'André Robert dans cet environnement où il vient assurer la poursuite et le développement de la *Revue Française de Pédagogie* ?

Jean-Claude Forquin est engagé dans ce travail d'analyse et de synthèse depuis le début des années 1970, puisque ses premières notes critiques datent de cette époque. Avec le recul, je puis mesurer combien la contribution de Jean-Claude Forquin a joué un rôle majeur dans le développement de ce dispositif de communication scientifique. Dans la mise en valeur de la recherche, Jean-Claude Forquin a certainement tracé un sillon en donnant un caractère exemplaire à certains genres. Je retiens dans son approche une démarche précieuse à mes yeux, une alliance de l'exigence et de l'ouverture.

Jean Hassenforder

## NOTES

- (1) France. **Les révolutions invisibles**. Calmann-Lévy, 1998 (citation p. 9).
- (2) H. Mendras, **La seconde révolution française 1965-1984**. N<sup>le</sup> édition Gallimard, 1994 (folio essais).
- (3) J. Hassenforder, Un mouvement pour le développement des bibliothèques. Les origines de la section des bibliothèques publiques de l'ABF. **Médiathèques publiques**, 4<sup>e</sup> trim. 1988, n° 71-72, p. 17-27.
- (4) J. Fourastié, **Les conditions de l'esprit scientifique**. Gallimard, 1966.
- (5) J. Hassenforder, Valeurs et pédagogie. **Éducation et développement**, mai 1979, n° 133, p. 2-19.
- (6) L'effort mené pour développer ce dispositif de communication à l'Institut National de Recherche Pédagogique a associé de nombreux collègues. Il est retracé dans le n° 42 de **Perspectives Documentaire en Éducation**.
- (7) J. Hassenforder Les enseignements et l'information, p. 45-61. In : A. Husti, coord., **Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti**. Nathan, 1996.
- (8) Les premières notes de synthèse apparaissent dans la **Revue Française de Pédagogie** en 1978. Dès l'année suivante, Jean-Claude Forquin inaugure sa contribution à cette rubrique par un ensemble de notes sur la sociologie des inégalités d'éducation. Par la dimension internationale, par la richesse de l'information, par la rigueur et la clarté de l'expression, ces notes donnent un exemple de qualité qui va donner le ton à la rubrique.

**4<sup>e</sup> Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et Formation  
(AECSE)**

## **European Conference on Educational Research (ECER 2001)**

5, 6, 7 et 8 septembre 2001 – Université Charles De Gaulle – Lille 3 – France

---

QUATRIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL

### **ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION**

**5, 6, 7 et 8 septembre 2001**

**Université Charles De Gaulle Lille 3  
Villeneuve-d'Ascq – France**

Inscriptions sur le site web uniquement  
<http://AECSE2001.univ-lille1.fr>

Les deux congrès auront lieu en parallèle dans les locaux de l'Université de Lille 3  
excepté le vendredi après-midi  
organisé en commun au Grand Palais de Lille  
avec traduction simultanée dans les deux langues :

Première table ronde sur les politiques de recherche en éducation  
confrontées à la globalisation.

Conférence plénière de Jacky Beillerot sur les sciences de l'éducation en France.

Deuxième table ronde sur les réseaux européens en éducation.

---

Comité d'organisation Congrès AECSE  
UFR Sciences de l'éducation – BP 149 – 59653 Villeneuve-d'Ascq Cedex – France  
Mel : aecse@univ-lill3.fr

# De la communication scientifique aux « sciences du transfert »

Christiane Étévé

Avant d'être posée dans le domaine des connaissances en éducation et formation, la question de la diffusion des connaissances en sciences humaines est apparue dans les années 75 au moment du développement des organismes de recherche et des centres spécialisés de documentation au service des chercheurs et pour en étudier l'impact.

Comment les chercheurs dont le métier est la production et la communication de savoirs nouveaux s'informent-ils eux-mêmes ? Comment envisagent-ils la question de la diffusion auprès de leurs pairs et d'autres publics ? Comment une institution chargée de la diffusion des résultats de la recherche assume-t-elle cette responsabilité ? Ces liens problématiques entre l'information et la recherche dans plusieurs institutions et dans des milieux divers sont devenus un problème de recherche traité comme tel.

## **ORGANISMES DE RECHERCHE ET CENTRES DE DOCUMENTATION SPÉCIALISÉS : DES DÉVELOPPEMENTS PARALLÈLES AU SERVICE DE L'INFORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE**

Les organismes de recherche et les centres de documentation spécialisés en éducation naissent ensemble, en France, après la Deuxième Guerre

mondiale, même si des précurseurs existaient, comme le rappellent à la fois une histoire récente de la documentation en France (Fayet-Scribe, 2000) et une histoire des sciences humaines qui se dessine à travers la publication de nouvelles revues (1). Ce développement est naturel si l'on pense que l'information fait partie de la formation du chercheur et qu'une politique de la recherche doit s'accompagner d'une politique de l'information sur la recherche, laquelle passe par des réseaux documentaires.

**Du côté des institutions**, le Centre National de Recherche Scientifique et l'Institut National de Recherche Pédagogique, de 1975 à 1995, mettent en commun leur connaissance du milieu scientifique grâce au Centre de Documentation Sciences Humaines (CDSH) et au Centre de Documentation Recherche (CDR) pour constituer des répertoires qui rendent visible le potentiel de la recherche à travers le nombre et la localisation des équipes et à travers les thématiques développées. Même si l'éducation n'existe pas comme secteur propre au CNRS, les résultats de recherche de la 70<sup>e</sup> section du CNU ont été répertoriés et analysés dans le *Bulletin signalétique 520*, bibliographie courante des articles de périodiques français et étrangers en sciences de l'éducation, jusque dans les années 90 et, désormais, interrogeables uniquement dans la banque de données Francis, en sciences humaines, accessible sur Internet tout comme Emile 1, son complément à l'INRP, qui

analyse les monographies (ouvrages et rapports). Une enquête annuelle actualise ces données bibliographiques par des données factuelles sur les recherches en cours ou achevées en France, dans la banque Emile 2, et les transmet au système européen de documentation et d'information en matière d'éducation, EUDISED. Ainsi peut-on comparer la recherche française à celle des 23 autres pays de la communauté européenne. Les informations institutionnelles concernant les systèmes éducatifs européens sont rassemblés dans Eurydice, la banque CEDEFOP réunissant l'information sur la formation professionnelle. À l'occasion de cette collaboration technique pour la mise en réseaux des *data*, chercheurs et documentalistes partagent leurs compétences dans le domaine de la structuration de la recherche, de l'informatique documentaire et de l'automatisme des procédés électroniques de recherche d'information. À leur manière, ils rejouent les Dewey, Otlet et Lafontaine, inventeurs de classifications décimales, pour aider à retrouver les savoirs contenus dans les ouvrages sur les rayons de la bibliothèque, et plus tard dans les banques de données. Cet « art de la mémoire » (Yates, 1975) emprunte à la linguistique, à l'intelligence artificielle, aux mathématiques pour créer des outils de repérage, de description et de représentation de la recherche et de ses résultats, sous la forme de lexiques, thésaurus, cartes de concept, classifications qui permettent de suivre l'actualité des sciences de l'éducation (Champy, 1984 ; Forquin et Lefort, 1983 ; Hassenforder, 1983 et 1988b ; Hassenforder, Lefort et Champy, 1984). Cette mise en cartes de la recherche, à finalité pratique de classement, se construit en épousant la science en marche et en tirant de ses concepts les principes de catégorisation. Ces manières d'organiser le monde sont propres à des cultures comme l'illustre le sentiment d'étrangeté qui gagne vite l'occidental à la lecture de l'encyclopédie chinoise où sont classés le peintre, son pinceau et les poils de celui-ci (Borgès, 1974). Elles évoluent avec elles et avec le changement des techniques de communication à distance (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 2000). Ainsi en est-il quand l'INRP développe les dix bases spécialisées autour de l'innovation, la formation, l'histoire, la didactique du Français ou des mathématiques et l'action éducative en milieux difficiles, et que ces gisements de données en passant du support électronique au transport numérique

offrent à l'internaute une lecture plus associative grâce aux liens hypermédias.

Des tentatives d'évaluation de ces produits commencent à paraître dans *Brises*, revue du CDSH (Hassenforder, 1983 ; Mollo, 1983) et on peut y lire le regret d'une sous-utilisation de ces ressources par les chercheurs et les étudiants, de même que dans une étude du Centre de Documentation Recherche sur l'usage encore limité des banques de données (Echeverria, 1989).

**Du côté des chercheurs**, des méthodes d'enquête s'inventent, directes (à partir d'entretiens ou carnets de bord de la recherche) ou indirectes (statistiques de prêts dans les bibliothèques, questionnaires, cartographie des abonnés à une revue, diffusion géographique d'un best seller comme dans le cas du suivi dans les factures des libraires d'un succès comme « *Le phénomène humain* » de Teilhard de Chardin, Hassenforder, 1957). L'histoire de la sociologie de la lecture de livres en France telle que Nicole Robine (2000) la reconstitue, à travers 70 ans d'enquêtes menées aux ministères de la culture et de l'éducation et chez les éditeurs, met en évidence l'institutionnalisation progressive du lecteur, enjeu d'intérêt culturel, pédagogique, économique et social dans un contexte de développement des média et des moyens de recueil de l'opinion publique. Ainsi, dès 1972, année internationale du livre, la Ligue des bibliothèques européennes de recherche (LIBER) demande, pour son congrès, à l'université de Bordeaux d'analyser les réponses aux questionnaires reçus de 231 bibliothèques de 6 pays européens et de 171 universitaires. La figure du chercheur y est ainsi campée par Nicole Robine (1977) : « Perdu dans les classifications et les indications bibliographiques, ne s'intéressant à la bibliothèque qu'au moment où il a besoin d'un ouvrage, le chercheur semble ignorer que la bibliographie est une science et que le bibliothécaire est disposé à la lui apprendre ». Plus de deux décennies après, une enquête du Centre de Documentation Recherche conduite pour tester les outils informatiques dégage une typologie plus nuancée des profils de chercheurs en bibliothèque (Étévé, Hassenforder et Veysset, 1994). Trois groupes se distinguent, ceux qui préfèrent l'accès libre aux rayons et le butinage qui favorise des découvertes, ceux qui passent par les fichiers et les instruments automatisés et ceux qui s'en tiennent au contact personnel avec les professionnels de l'information pour obtenir rapidement

le document demandé. Une enquête plus récente, au Centre National des Arts et Métiers, observe, à travers le discours des chercheurs sur la formation et le monde du travail, les pratiques de recherche d'information dans le contexte de productions scientifiques (rédaction d'un article ou d'un rapport, préparation d'une formation). L'auteur (Caillet-Auricombe, 1998) constate que son public allie la communication écrite à la communication orale et à la communication informatique de manière complémentaire, la recherche heuristique ou exhaustive, la mise en intrigue d'un récit pour l'exposition orale, en cours ou en formation, le butinage dans les centres de documentation, dans les librairies ou sur Internet ainsi que l'usage de l'information personnelle et le réseau informel d'échanges. Elle constate également que ce qui relève de la gestion personnelle de l'intertextualité « dans la production du document scientifique est resté assez mystérieux, individuel, et par là difficilement globalisable et modélisable ». Plus généralement, l'impact du changement technologique sur la vie scientifique est encore peu évalué, par manque de recul. Les moteurs de recherche performants sur l'Internet qui hiérarchisent les sources et les informations trouvées accélèrent, indéniablement, la circulation des idées et renouvellent les critères de notoriété liés jusque-là aux index de citations. L'exemple de la dissémination de l'information, en temps réel, dans le domaine de la physique théorique, par le service de pré-tirages (e-Print archive) mis en place aux États-Unis, n'a pas d'équivalent en sciences humaines, même si l'information numérisée est adoptée par quelques revues scientifiques (de la Vega, 2000). Dans la mesure où les publications sont aussi un outil de régulation du milieu, par la légitimité accordée ou la gestion des carrières, le basculement total vers un autre support ou les périodes de transition vont dépendre d'un consensus à trouver autour de nouvelles normes.

L'accès à la littérature étrangère fait, aussi, l'objet régulier d'enquêtes, en raison du coût de cette documentation et du souci des pouvoirs publics de contrôler la bonne utilisation des deniers. La comparaison des chercheurs en sciences exactes et des chercheurs en sciences humaines, dans les entretiens réalisés (Robine, 1977 et 1979), ne montre pas d'écarts dans le comportement de recherche d'information. Les citations étrangères sont recueillies à partir des bibliographies trouvées dans les revues ou ouvrages présents dans les bibliothèques d'insti-

tut, dans les revues de sommaires et les abstracts, mais aussi à l'occasion des colloques et des congrès. La différence tient plutôt aux pratiques de formation des étudiants dans les équipes de recherche. En science, les directeurs de recherche incitent davantage leurs étudiants, plus souvent présents dans les laboratoires, à dépouiller la littérature étrangère et à la traduire, sans doute pour inscrire l'idée que la publication en anglais fait partie de la carrière. Certains centres de documentation de sciences de l'éducation jouent également un rôle d'incitation en faisant découvrir ces travaux étrangers ou en montrant comment certains chercheurs, selon les hasards ou les nécessités de leurs vies personnelles ou professionnelles, en sont venus à lire cette littérature (Hassenforder, 1988b).

Quand les responsables de collections commenceront à s'inquiéter de la baisse des ventes d'ouvrages en sciences humaines, des enquêtes conduites dans le cadre de l'économie de l'édition donneront un panorama très large des pratiques de lecture des étudiants selon les disciplines (Kletz, 1992), prélude à d'autres regards portés sur l'enseignement supérieur, perçu comme le lieu de transmission des attitudes lectorales (Fraise, 1993 ; Lahire, 1995).

À l'étranger, ces travaux sur le comportement de recherche documentaire existent depuis les années 50 et sont répertoriées dans l'Encyclopedia of Library and Information Science (Kent *et al.*, 1976 et 1993), aux éditions régulièrement renouvelées, sous l'entrée « Information seeking behavior ». Elles portent surtout sur les ingénieurs et les chercheurs scientifiques (Pinelli *et al.* 1993). Elles permettent d'observer la circulation des informations entre les chercheurs, indépendamment des outils bibliographiques, sous la forme des « invisible colleges » (Crane, 1972). Elles sont aussi des moyens d'évaluer la productivité de la recherche dans les index de citations (Smart & Elton, 1981).

En France, les enseignants des départements de sciences de l'éducation et l'association qui les regroupe analysent la production de recherche, à travers les thèses soutenues (Beillerot, 1993 ; Beillerot et Demori, 1997) et les contenus de celles-ci (AECSE, 1993 ; Charlot *et al.* 1995 ; Duru-Bellat, 1992). Les coups de projecteurs lancés par des colloques nationaux mettent à l'honneur l'utilité sociale de la recherche en sciences humaines et scandent le temps des politiques de



la recherche en éducation à partir de consultations de différents publics (Colloque Carraz, 1983, Colloque Perriault, in Burguière et Seydoux, 1986) et de recommandations sur la diffusion de la recherche. Ainsi, dans le cadre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) deux rapports sont publiés, l'un sur l'état des lieux de la recherche (Duru-Bellat, 1998), l'autre sur sa diffusion par les périodiques (Beillerot, 1998). Dans ce dernier rapport, le nombre de revues citées par les chercheurs, près de 700, montre qu'on ne peut réduire la diffusion de la recherche à la seule lecture des périodiques scientifiques, tant l'intérêt pour l'éducation dépasse le cercle restreint de la recherche et touche des professionnels tels que les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de santé, d'orientation ou de documentation, ce qui incite les chercheurs à publier dans des revues de large diffusion ou de vulgarisation.

Au total, les enquêtes, modestes ou amples, sur les discours et les pratiques relatifs aux comportements de chercheurs en bibliothèques, constituent un outil d'évaluation des services proposés et de pilotage des politiques documentaires pour les responsables.

Plusieurs d'entre elles analysent le comportement d'information à partir d'une théorie du besoin, hypothèse vite démentie au contact des réalités éducatives. Ce qui amène à développer des démarches d'observation au plus près des demandes et des pratiques pour saisir les liens entre les centres d'intérêts exprimés et les projets d'action ou de formation.

En revanche, par l'analyse des techniques de représentation et de diffusion qui accompagnent le développement scientifique, ces recherches participent d'une histoire des techniques intellectuelles, moins étudiées que les techniques industrielles, qui participent pourtant d'une « raison graphique » (Goody, 1979).

## **SAVOIRS D'ACTION ET SAVOIRS SAVANTS DANS LES RAPPORTS ENTRE LA RECHERCHE ET LES RESSOURCES LE DÉPARTEMENT « RESSOURCES ET COMMUNICATION » DE L'INRP**

Si les travaux évoqués jusque-là font partie de l'action classique de communication scientifique,

partagée avec d'autres organismes, et fondée essentiellement sur un objectif d'information sur la recherche et son usage entre pairs, dans un contexte français et international, ils ne représentent qu'une partie de l'activité de valorisation de la recherche au département « Ressources et communication » et, sans doute, la plus simple, conceptuellement. L'autre enjeu de diffusion des savoirs en éducation, à l'INRP, est celui du transfert des résultats de la recherche aux publics non familiers de celle-ci, praticiens, formateurs, décideurs. Ce qui n'est pas le domaine de la vulgarisation scientifique (Maldidier et Boltanski, 1969), projet de diffusion de la science au grand public, même si ces « sciences du transfert » lui empruntent parfois ses méthodes et requièrent des professionnels, car les destinataires du transfert sont en principe, et à plusieurs égards, intéressés par les résultats de recherche, tandis qu'il faut séduire le grand public pour l'amener à la science.

En 1989, la réunion à l'INRP, par Francine Dugast, de plusieurs services d'appui à la recherche jusque-là séparés, sous la forme d'un département, dont le cœur a été le Centre de Documentation Recherche, centre de ressources conduisant aussi des recherches sur le processus de communication documentaire dans le système éducatif, a permis l'élaboration d'instruments bibliographiques imprimés (Hassenforder et Étévé, 1998) ou électroniques (Champy, 1991, 1994, 1997) inspirés par cette volonté de donner une image unifiée de la recherche en éducation. La mise à disposition d'une documentation spécialisée, en accès direct, est déjà une forme apparente de cette unité. Lieu d'interactions sociales entre lecteurs, chercheurs et auteurs, le CDR, proche des deux revues généralistes, *Revue française de pédagogie* et *Perspectives documentaires en éducation*, a été encore associé à la réflexion sur la création de nouveaux périodiques, *Recherche et formation* (Bourdoncle, 1997) et *Éducation et sociétés*. Des théories implicites ou explicites sont à la base de ce dispositif. Les reconstituer amène à retracer le parcours des deux rédacteurs en chef de la *Revue française de pédagogie* qui, au sein d'une équipe aux compétences multiples (documentation, édition, informatique, communication écrite et audio-visuelle) ont su dégager des actions au croisement de la bibliothéconomie et de la recherche. Même si, officiellement, Jean-Claude Forquin n'a succédé à



Jean Hassenforder qu'en 1994, leur collaboration est plus ancienne comme en témoigne l'histoire de la RFP qu'André Robert reconstitue dans ce numéro. Jean-Claude Forquin fréquente autant le Centre de Documentation Pédagogique animé par Geneviève Lefort dans le cadre du Centre de Recherche et de Formation en Éducation (CREFED) de l'École Normale Supérieure de St Cloud, où il enseigne, que le CDR qui prend forme depuis 1980 à l'INRP. Tous les trois, vite rejoints par Philippe Champy, étudiant de sciences politiques, chargé de mettre en œuvre les banques de données, vont élaborer et publier dans les premiers numéros de *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* les plans de classement et les outils bibliographiques (indices de contenu, termes génériques et spécifiques) (INRP, 1991) qui constituent une sorte d'épistémologie pratique, à l'usage des étudiants, des documentalistes et des éditeurs (2).

#### Du « collège bibliothèque » à « l'école du CDR »

Cette expression, « école du CDR », est à prendre de manière ironique car le CDR a surtout fait école à l'extérieur de l'INRP, dans les IUFM et centres de formation variés (Institut de recherche de la Fédération Syndicale Universitaire, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse de Vaucresson). Elle désigne un moment dans l'histoire de l'INRP (de 1980 à 1997), défini comme centre de ressources et dispositif d'aide à une recherche « non mosaïque » qui a concentré des forces et mis à l'épreuve des hypothèses forgées dans des travaux précédents, concernant le développement de bibliothèques à l'école primaire et de centres documentaires dans le secondaire (Hassenforder, 1996a, 1988a, 1980, 1967 ; Hassenforder et Lefort, 1977 ; Raillon et Hassenforder, 1998).

Les raisons éducatives et documentaires de Jean Hassenforder et de Jean-Claude Forquin se sont frottées à des sources différentes mais ont servi d'une manière complémentaire une politique de ressources issue de la recherche et pour la recherche et l'innovation.

Pionnier de la sociologie de la lecture (Robine, 2000) et auteur d'une histoire comparée des bibliothèques en Grande-Bretagne, États-Unis et France, Jean Hassenforder (1967) a surtout étudié leur rôle dans les processus d'autoformation des jeunes et des adultes. Ancien bibliothécaire, il a

déjà à son actif plus d'une vingtaine d'études sur les goûts et les attitudes culturelles, la diffusion des périodiques ou la situation de la documentation économique, quand il rencontre « Peuple et Culture » et construit avec Joffre Dumazedier, un projet de sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre (Hassenforder, 1962). Ce projet est à la base d'un programme d'enquêtes sur les lectures en milieu scolaire et extra-scolaire, dont les résultats publiés dans *Éducation et bibliothèques*, *Éducation nationale*, *Courrier de la recherche pédagogique* permettent une action et une intervention des enseignants et des bibliothécaires évitant ainsi l'ethnocentrisme culturel (3). Ce projet de sociologie comparée introduit également à la transparence du cycle du savoir et du circuit du document. En effet, le livre, l'article de périodique, l'information bibliographique sont pris dans le procès linguistique défini par Jakobson (1970) où un émetteur envoie un message à un récepteur par l'intermédiaire d'un canal, physique et psychologique, d'un contexte et d'un code commun. Dans le cadre de la communication écrite, l'auteur suppose le lecteur autant que l'éditeur, l'imprimeur, le rédacteur, le comité de lecture. Les conditions de production et de diffusion sont partiellement soumises au « feed back » des conditions de réception, lesquelles dépendent des genres de textes, au sens très extensif que lui donne Mc Kenzie (1991) et du caractère non univoque du langage. Si le savoir n'est pas le simple reflet d'une réalité à connaître mais un processus, toujours situé et distribué (Bruner, 1991 ; 1996), qui se forge dans les interactions sociales et le partage négocié des significances, alors on comprend mieux le projet axiologique de faire converser et converger auteurs et lecteurs pour que ces derniers, à partir du sens produit, deviennent à leur tour auteurs.

De son côté, Jean-Claude Forquin, avant de développer ses travaux de philosophie de l'éducation et de sociologie du curriculum ultérieurs (1985, 1989, 1991b), s'est fait connaître par sa thèse sur l'analyse des composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente, telle qu'elle apparaît dans les publications de l'Unesco dans les années 70 (Forquin, 1978) et par un chapitre sur l'éducation esthétique (Forquin, 1973) qui, par l'importance accordée au travail éducatif dans la genèse des goûts culturels, annonce la problématique des rapports entre pédagogie, sociologie et

culture développée dans *École et Culture* (1989). La place des ressources documentaires dans le projet de formation des sujets sociaux et les « concepts catégorisants » pour analyser le corpus recueilli et le transformer en heuristique de recherche, sont les deux fondements de l'action de ces deux chercheurs. Pour l'illustrer, il suffit de prendre la question des Notes de synthèse dans la *Revue française de pédagogie* et la création d'une revue comme *Perspectives documentaires*. Sur le modèle des « review of research » ou des « state of the art » fréquents dans les revues anglo-saxonnes, les Notes de synthèses sont introduites par Jean Hassenforder en 1978 dans la *Revue française de pédagogie*. Elles prennent avec Jean-Claude Forquin toute leur dimension d'étude systématique de la littérature, avec cette qualité propre au philosophe-sociologue et chez les autres auteurs de notes, mise en lumière par Viviane Isambert-Jamati (1990), « d'explicitier en compréhension les théories sous-jacentes et d'interpréter leurs glissements ou leur affrontements. De sorte que les auteurs de ces notes de synthèse, tout en faisant eux-mêmes œuvre sociologique, rendent un service éminent aux lecteurs, spécialistes ou non. Ils mettent en ordre les écheveaux souvent emmêlés, il font ressortir des courants parfois encore inconnus en France, ils signalent de très nombreux titres dont chaque chercheur, en fonction de ce qu'il étudie, reprendra en détail un sous-ensemble tout en sachant mieux le situer dans l'ensemble de la production ». Régine Sirota montre, ici même, comment ce genre nouveau de production scientifique a eu un rôle déterminant dans l'espace public de la sociologie de l'éducation. C'est encore à Jean-Claude Forquin que reviendra la tâche de dégager les formes variées de ce travail de synthèse et leur vertu de guides pour le voyageur-chercheur aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* (Forquin, 1996).

*Perspectives documentaires en éducation*, revue créée en 1983, est d'abord la version modernisée d'un bulletin, *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation* qui présente les ouvrages et articles français et étrangers reçus au CDR (Étévé, 1996). Son évolution et les rubriques nouvelles, telles que « Repères bibliographiques » ou « Innovations et recherches à l'étranger » prolongent la politique d'information courante par une politique d'information rétrospective et de valorisation des travaux internationaux. Les « Itinéraires

de recherche », parcours reconstitués des carrières d'enseignants-chercheurs (Hassenforder, 1992a), et les « Itinéraires de lecture », introduits en 1985, « mettent en rapport avec l'expérience personnelle de la démarche intellectuelle » (Hassenforder, 1993) autant qu'ils témoignent de savoirs dont Jean-Claude Forquin (1993) se demande s'ils sont propres à un champ disciplinaire, les sciences de l'éducation, ou propres à la génération fondatrice de cette discipline. Il note également que ces récits de lecture sont autant de « reconnaissances de dettes » à l'égard des auteurs auxquels les universitaires ont emprunté. « Lire, c'est reconnaître qu'on a été précédé, qu'on ne recommence pas le monde chaque matin, c'est prendre sa part dans la responsabilité de la mémoire du monde. » Ultérieurement, le développement de la formation continue des enseignants, à la suite des propositions du rapport de Peretti, et du fait de l'introduction de la recherche dans la formation initiale, positionnent *Perspectives documentaires en éducation* comme revue d'innovateurs et de formateurs d'enseignants. Ces derniers commencent à s'exprimer sous la rubrique « Chemins de praticiens », en 1988, et témoignent ainsi des relations profondes entre les savoirs professionnels et ceux qui sont issus de la recherche. Par les traversées de plusieurs mondes, associatifs et professionnels, illustrées par ces parcours variés, une sociologie de l'innovation se dessine au carrefour d'une sociologie des organisations avec ses « marginaux sécants » et d'une sociologie de l'innovation pédagogique avec ses militants (Hassenforder, 1996b). Le choix de la biographie narrative est un procédé rhétorique adapté à la spécificité des savoirs, rémanents et récurrents, de l'adulte (Dominicé, 1990). Le projet est de faire se rencontrer, sur un même support, la recherche comme dynamique de formation et la formation comme cheminement vers la recherche ; de lancer, comme l'écrit Gaston Pineau (1997), « une nouvelle socio-dynamique des savoirs qui ouvre une brèche dans les clivages institués ». Mettre le savoir en récit est une création qui facilite l'identification du lecteur à un processus en cours (Meirieu, 1993). Cette conception de l'écriture incluant la lecture est dans le droit fil d'une psychologie culturelle (Bruner, 1991 et 1996) pour qui la science aussi, par ses conjectures et ses controverses, est romanesque. Cette logique de communication entre praticiens et chercheurs prendra d'autres formes éditoriales où le jeu de

questions-réponses entre les acteurs sera plus systématique (Berbain, Caujolle et Etévé, 1999). Là aussi les formes produisent du sens (Chartier, 1992) et la transposition médiatique entre dans une politique de ressources.

### Savoirs d'action et savoirs savants à l'INRP

Si la politique de ressources menée dans le département « Ressources et communication » a été fortement encadrée par la philosophie de l'éducation et de la culture, d'une part, et par l'histoire et la sociologie de la lecture, d'autre part, elle s'est construite aussi sur des savoirs professionnels. Ceux-ci sont, en partie, des savoirs d'action, au croisement des sciences de l'éducation et des sciences de l'information, de l'édition, de la documentation et de l'informatique. Ces savoirs locaux, partagés par une équipe, sont rarement formalisés dans des écrits. Ils donnent forme à un projet et, de même que le recueil du sel dans les marais de Guérande (Delbos et Joron, 1984) est l'heureuse conjonction de nombreuses conditions humaines et climatiques (les gestes et les outils du paludier, le mouvement des marées et du soleil et la nature du sol), de même, l'utilité sociale d'un produit éditorial se mesure à la cohérence scientifique, aux conditions de réception par une communauté et aux chiffres de vente dont le sens varie selon les genres et les publics visés. Par ailleurs, la multiplicité des supports de diffusion modifie les critères d'évaluation. Par exemple, la demande répétée des étudiants concernant les ouvrages de méthodologie de recherche, qui avait justifié la réalisation d'un guide sur le sujet et sa réédition, enrichie de considérations sur les méthodes de travail ou les rapports entre les démarches quantitatives ou qualitatives (Bernard, Bouthors, Etévé et Hassenforder, 1991) sera, dix ans plus tard, interprétée autrement car le support électronique paraîtra plus adapté à la mise à jour de références bibliographiques. À l'inverse, la traduction et la présentation d'articles anglo-saxons de sociologie de l'éducation, reconnus comme des travaux majeurs par une collectivité de chercheurs (Forquin, 1997a, 1997b) sont considérés comme un investissement de longue portée. La connaissance du contexte économique et technologique de l'édition amène un retour sur l'action et un réajustement éventuel. D'autres « théories pratiques » sont celles qui puisent dans la conscience qu'une mémoire longue est néces-

saire pour évaluer le changement de mentalités en éducation. Depuis son ouvrage sur l'innovation (1972) et ses articles sur les possibilités éducatives des bibliothèques et centres de documentation (1988a), nourris des convictions qui sont celles de l'Éducation nouvelle (Raillon et Hassenforder, 1998), Jean Hassenforder est un témoin privilégié de ce temps nécessaire à la diffusion de l'innovation, évalué à l'aune d'une génération. Cela rend modeste sur la possibilité de « contagion des idées » à l'intérieur d'une culture, même si l'analyse épidémiologique proposée par Dan Sperber (1996) apporte des références utiles sur le rôle des récits et de la mémoire dans une perspective de comparaison des cultures.

Mais les connaissances les plus fortes sont certainement liées à un système de valeurs qui pose, en principe, l'égalité en chacun des moyens de penser et s'attache à identifier les verrous et les freins dans l'accès à l'écrit et à la recherche. Ceux-ci, chez les enseignants, sont confirmés par les travaux d'Huberman (1982) d'Huberman et Gather-Thurler (1991), en continuité avec ceux menés par Havelock dans le cadre des théories sur les communications de masse, puis de la sociologie de la connaissance et de l'acteur social (Étévé, 1993). La prise en compte de ces obstacles nécessite l'entrée dans la compréhension des points de vue et l'élaboration de ruses, d'arts de faire qui empruntent à la *métis* (de Certeau, 1975) pour développer les interactions entre les théories et pratiques propres aux chercheurs et celles des praticiens, pour remplacer la « connaissance froide » (Freinet) de la démonstration par la « connaissance chaude » de l'histoire de vie ou de l'argumentation dans des controverses éclairées.

À partir de cette idée de la recherche comme artisanat et de l'expérience du travail bibliographique et éditorial, le CDR a joué le rôle d'un laboratoire de production, dont les savoirs empruntent à la théorie de la communication (usages et effets différentiels des canaux d'information et des messages, oraux, écrits, audiovisuels, Gambart, 1987 ; Étévé et Gambart, 1992), à la sociologie de la lecture (Hassenforder, 1957, 1988a, 1993, 1992b ; Étévé, Hassenforder et Lambert-Chesnot, 1988), à la sociologie de l'autoforformation (Hassenforder, Coridian et Leselbaum, 1985) et à la philosophie de l'éducation (Forquin, 1978, 1989).

Les recherches empiriques sur les minorités lectrices et le rôle des groupes médiateurs dans la culture pédagogique des enseignants (Étévé et Gambart, 1992 ; Étévé, Hassenforder et Lambert-Chesnot, 1988 ; Étévé et Vasseur, 1992 ; Gambart, 1987 ; Hassenforder, 1993) se sont prolongées dans les enquêtes sur l'expérience scolaire et non scolaire des collégiens et des lycéens dans les centres documentaires (Étévé et Maury, 2001). De ces savoirs, quelques principes se dégagent : transformer en produits les résultats de la recherche (Albertini, 1986), faire circuler l'information au plus près des questions émergentes pour soutenir le travail de problématisation, décrire et comprendre les conditions d'appropriation dans une socio-genèse des lectures, du rapport au savoir et aux écrits, identifier les « intermédiaires de lecture et de recherche ».

Toutefois, ces principes n'ont pu réduire les résistances quant à une diffusion des résultats de recherche par le vecteur audiovisuel (cassettes, vidéos), comme si, dans le milieu de la recherche comme dans celui de l'enseignement, la force de la culture lettrée empêchait de faire sa place à l'image (4). Les rencontres organisées avec des enseignants-chercheurs de l'Open University (Forquin, 1991a et 1991c), lesquels ont une riche expérience en matière d'outils d'accompagnement pour l'enseignement à distance (majoritairement sous forme écrite mais aussi produits avec la BBC), ont eu peu d'influence sur le moment, excepté l'exemple des « readers », ces recueils de textes déjà publiés ailleurs et qui, rassemblés, permettent de faire le tour d'un domaine et d'en élargir l'audience, dont Agnès van Zanten (2000) s'est inspirée pour « l'état des savoirs », bilans inédits autour de l'école.

### **VERS UN OBSERVATOIRE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UN OBJET À CONSTRUIRE, LES « SCIENCES DU TRANSFERT »**

Pour tenter d'assurer la transmission de ces expériences et de ces savoirs évoqués plus haut dans un contexte de localisation multisite de l'INRP, la restructuration du département « Ressources et communication » a d'abord pris le chemin d'un Observatoire de la recherche, dont le *Schéma directeur de l'INRP*, en mai 1999, prévoit l'existence et que le *Rapport sur l'évaluation et la prospective* (1999), demandé par Ph. Meirieu à

quelques experts, désigne par une place et un objet à construire, les sciences du transfert. Observatoire, transfert, valorisation, ces trois notions constituent le triangle d'une politique de ressources et de recherches sur l'information et ses usages éducatifs. Pour le moment, celles de « Transfert et valorisation » ont été retenues pour l'existence de la mission éponyme. Dans un texte interne à l'INRP, Jean-Claude Forquin (1998) notait : « La dimension nationale de l'institut signifie un effort particulier d'exhaustivité, d'actualisation, de systématisation, de fiabilité et de communicabilité, qui suppose une implication forte, dans les dispositifs mêmes de production des ressources (...) de chercheurs qui connaissent le champ de l'intérieur, la « veille documentaire » ne pouvant en fait jamais être complètement séparée des fonctions de « veille scientifique » et « d'analyse de conjoncture ». Mais il importe aussi de souligner, en aval de la recherche, l'importance et la multidimensionnalité de la fonction de « valorisation ». La recherche se valorise au sein de la communauté éducative et dans la société tout entière par le « transfert » et l'utilisation de ses résultats. Mais elle se valorise aussi en interne, par la qualité de la communication scientifique et la vitalité du débat intellectuel. » L'étrangeté apparente de cette expression, « sciences du transfert » ne peut manquer de la situer comme une métaphore des sciences de l'éducation, lesquelles, comme discipline à l'université ou comme savoirs de base dans des institutions chargées de la formation des enseignants (INRP, IUFM), rassemblent les acquis des recherches, les mettent en valeur et les transposent pour répondre aux questions vives soulevées par les terrains éducatifs. La manière dont ces sciences de l'éducation s'interrogent sur elles-mêmes dans deux revues récentes, *Raisons éducatives* (Hofstetter et Schneuwly, Charlot, Schurmans, 1998) et *Éducation et sociétés* (Lahire, 1999), et dans le cadre de l'AECSE (Charlot *et al.*, 1995) pour dégager une spécificité, en revenant sur les commencements, est aussi celle qui pousse la documentation en éducation à faire retour sur les finalités et enjeux initiaux, dans un contexte de réformes éducatives, à cause de la rénovation du CAPES des sciences et techniques de la documentation, qui, pour intégrer les technologies de la communication, se tourne davantage vers les sciences de l'information. La documentation comme objet et outil d'apprentissage est aussi la métonymie des sciences de l'éduca-

tion. Science au carrefour de plusieurs champs, pédagogique, sociologique et technologique, elle leur emprunte des concepts et des notions (transposition didactique, contrat pédagogique, rapport au savoir) qu'elle retravaille en fonction des conceptions des élèves sur ces savoirs ou compétences mais aussi en fonction des manières d'organiser ces savoirs et de raisonner sur eux, chez les enseignants et les documentalistes, aux prises avec la mise en place des TPE, travaux personnels encadrés (Étévé et Maury, 2001). Une didactique de la documentation (Alava et Étévé, 1999) se prépare au croisement de la sociologie des professions, de la sociologie de la lecture et de l'usage des technologies et de la didactique des disciplines, et requiert davantage une anthropologie institutionnelle.

Sur le terrain professionnel de la BCD ou du CDI, la fonction documentaire en éducation se construit avec et contre les métiers d'enseignant et de bibliothécaire tandis que dans les recherches, les savoirs documentaires sont intégrés dans un curriculum formel (initier à la recherche documentaire) et caché (le sens des études). De quelle transposition didactique des savoirs en information-documentation relèvent ces savoirs non enseignés ? La sociologie de la lecture reste pertinente pour son approche des pratiques sociales et culturelles des différents publics. Elle trouve pourtant ses limites quand les outils d'enquête trop généraux ne permettent pas de tenir compte des nouveaux publics de lycées et réduisent la lecture à la culture littéraire en ignorant l'information technique et scientifique (Baudelot *et al.*, 1999). Entre le CDI et la classe, pour ceux qui fréquentent les deux espaces, comme entre le temps scolaire et le temps des loisirs, se constituent des formes scolaires et non scolaires de l'apprentissage, à mi-chemin de la reproduction et de l'émancipation sociales, ainsi que les marques des adhésions, des contestations ou des instrumentalisation des modèles offerts par la famille, l'école et la société (5). La trace des savoirs scolaires et savants dans l'expérience autoformative des élèves se découvre dans des conduites, adaptées ou décalées par rapport aux attentes scolaires et aux attendus d'une « formation tout au long de la vie », mais qui témoignent de la réappropriation par chacun des outils symboliques. La méthode de sociologie clinique adoptée pour comprendre le point de vue des élèves permet de saisir l'articulation entre les

centres d'intérêt des adolescents et leurs rapports avec les contenus scolaires et les projets d'avenir. Cette démarche s'apparente à celle de l'histoire sensible telle que la conçoit Arlette Farge (2000) pour rendre compte de l'ombre portée de la lecture sous forme d'effets chez les non lecteurs. Elle considère ainsi le rapport à l'écrit des non lettrés du XVIII<sup>e</sup> siècle : « analphabètes et quasi illettrés mais porteurs d'une multiplicité de papiers écrits pour eux, par eux ou au moyen d'un écrivain public », lequel invente son métier au contact de ces demandes des familiers du cimetière des Innocents et contre la langue normée des notaires.

Qu'est-ce alors que cette éducation à l'information qui se construit dans les CDI de collèges et lycées ? Un savoir scolaire créé pour les nécessités de l'enseignement, comme en son temps, la scolastique ou la grammaire ? Une gymnastique de l'esprit comme l'est pour le geste l'Éducation physique et sportive ? Une technologie intellectuelle à intégrer dans un nouvel apprentissage du lire et écrire qui change avec les technologies et les liens hypertextes (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 2000) ? De quelles pratiques sociales de référence se réclame-t-elle ? De la manière dont répondent les pédagogues, sur le terrain des enjeux sociaux et sur celui des enjeux théoriques des sciences de l'éducation, dépendent des formes d'arrangements entre disciplines, sur le terrain de l'enseignement, de la formation et de la recherche.

Mais ce que l'on désigne par « sciences du transfert » se construit aussi à l'extérieur du champ scolaire et en relation avec lui, quand le politique demande aux experts la construction d'un curriculum, comme à propos de la technologie (Martinand, 2000) ou de la science de l'administration scolaire (Derouet, 2000).

Plus extérieurs à l'éducation et la formation, mais pouvant inspirer une politique de ressources, des rapports nouveaux s'établissent entre la science et la société. Dans une société civile, qui remet en question les savoirs des experts et où les militants assurent les transactions avec les institutions, le cycle habituel du savoir (production académique ou professionnelle-diffusion-utilisation) est raccourci car les mouvements populaires, tels qu'Attac, la Confédération paysanne, Act up ou Aid's (Indyck et Rier, 1993) assurent la traduction, non seule-



ment en faisant comprendre à l'opinion l'état de la recherche, mais en donnant une visibilité aux alternatives possibles de l'action (Darré, 1975).

La division sociale du travail entre auteur et éditeur, concepteur et technicien, producteur de la science et producteur d'outils de dissémination et la spécialisation qu'ils sous-tendent ont fait oublier que le savoir et son expression se situent dans un même mouvement.

C'est pourquoi la politique de la recherche ne peut négliger la politique de ressources appuyée sur une connaissance large des logiques d'usages de celles-ci : on s'est efforcé de montrer comment l'INRP articule ces deux politiques.

Replacée dans l'histoire de l'outillage symbolique qui nous constitue comme sujet culturel, la documentation est à l'intersection de la transmission et de l'appropriation du savoir objectif que J.-C. Forquin voit comme « l'existence d'un corps de connaissances collectives, acceptées à un moment donné, déposées dans des documents, qui sont comme une mémoire impersonnelle et publique, indépendante des adhésions et des expressions d'individus particuliers, et sur la base desquelles quelque chose comme une croissance du savoir est sans cesse possible » (*École et Culture*, p. 173).

Christiane Étévé  
Unité « Communication  
Documentation Synthèse », INRP

## NOTES

(1) De nouveaux périodiques s'intéressent depuis peu à l'histoire de la recherche en sciences sociales et humaines : *Revue d'histoire des sciences humaines*, *Revue d'histoire du CNRS*.

Dans son histoire de la documentation, Sylvie Fayet-Scribe rappelle comment les services spécialisés de documentation se différencient de la bibliothéconomie qui privilégie les livres et néglige toute l'information contenue dans les articles de périodiques. Les sociétés savantes s'organisent pour tirer parti de ces ressources et faire rayonner plus rapidement les avancées techniques ou scientifiques sous la forme de bulletins bibliographiques.

Dans le *Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation CNRS ; INRP, 1980*, Jean Hassenforder signale que sur les 71 organismes ayant répondu à l'enquête, 16 sont antérieurs à 1965, 55 sont postérieurs. 870 chercheurs sont déjà recensés.

Aujourd'hui Emile 2 recense 400 recherches en cours (3 800 recherches achevées), 420 équipes actives et plus de 3 000 chercheurs en activité. Ce chiffre important tient compte des participants à la recherche comme les enseignants associés

de l'INRP, sans statut de chercheur. Par comparaison, l'état des lieux du CNCRE a été rédigé par Marie Duru-Bellat à partir du dépouillement, en 1999, des 167 questionnaires envoyés. Et l'annuaire de l'AECSE comprend 450 adhérents.

(2) Arrivée à l'INRP en 1981, je rejoins le CDR en 1983.

(3) Cf. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997, p. 169 où se trouvent recensés les travaux de Jean Hassenforder.

(4) Ce retard est en partie comblé par la sortie d'un CDROM sur l'itinéraire de recherche de Monique Linard (2000).

(5) À l'intérieur d'une génération, venue après celle de mai 1968, qu'étudie Mauger, Poliak et Pudal dans *Histoires de lecteurs* (1999), se retrouvent trois usages sociaux de la lecture, celui du divertissement, celui du didactique et celui du salut, mais aussi les déterminations réciproques entre des événements biographiques et des événements historiques (la deuxième explosion scolaire, l'évolution des domaines public et privé et la redéfinition des rôles masculin et féminin).

## BIBLIOGRAPHIE

ALAVA S., ÉTÉVÉ C. (1999). – Médiation documentaire et éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin, p. 119-164.

ALBERTINI J.-M. (1986). – Commission 6 : Valorisation, diffusion et internationalisation de la recherche en éducation. *In Éducation, formation société : recherches pour demain. Rencontres 23 et 24 septembre 1985 organisées par Jacques Perriault*. Paris : CNDP ; INRP.

Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (1993). – *Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP.

BAUDELLOT C. et al. (1999). – *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.

BEILLEROT J., dir. (1998). – *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*. Paris : INRP, CNCRE.

- BEILLEROT J. (1993). – **Les thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989.** Nanterre : Université Paris X.
- BEILLEROT J., DEMORI F. (1997). – **Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994.** Nanterre : Université de Paris X.
- BERBAIN J.-M., CAUJOLLE M., ÉTÉVÉ C. (1999). – **Repères pour enseigner aujourd'hui.** Paris : INRP.
- BERNARD M., BOUTHORS M., ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., avec l'aide de DURU-BELLAT M. (1991). – **Méthodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation, 2<sup>e</sup> éd.** Paris : INRP ; L'Harmattan.
- BORGES J.-L (1974). – **Fictions.** Paris : Gallimard (Folio ; 614).
- BOURDONCLE R. (1997). – Un passeur. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 47, p. 87-98.
- BURGUIÈRE E., SEYDOUX A., dir. (1986). – **Éducation, formation et société : recherches pour demain. Rencontres des 23-24 septembre 1985.** Paris : INRP ; CNDP.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, l'entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.** Paris : Retz (Psychologie).
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit.** Paris : Eshel. Réédition. Genève : George, 1998.
- CAILLET-AURICOMBE S. (1998). – **Recherches et usages de l'information documentaire : analyse des pratiques des chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation au CNAM.** Rapport INTD.
- CARRAZ R., dir. (1983). – **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant : rapport de mission au Ministre de l'Industrie et de la Recherche.** Paris : La Documentation Française (Rapports officiels).
- CERTEAU M. de (1975). – **L'invention du quotidien. Tome I, les arts de faire.** Paris : UGE.
- CHAMPY P. (1999). – Un sage usage des nouvelles technologies ; les banques de données comme outil d'information et d'évaluation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 99-104.
- CHAMPY P. (1994). – Approches infométriques de la recherche en éducation et formation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 91-99.
- CHAMPY P. (1991). – L'usage des banques de données à l'INRP : problématique et réalisations. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 23, p. 107-128.
- CHAMPY P. (1984). – L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation. Essai de clarification. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 29-36.
- CHARLOT B. (1998). – Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. *In* **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 147-166.
- CHARLOT B., GAUTHERIN J., HEDOUX J., TIJNMAN A. (1995). – **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi.** Paris : ESF.
- CHARTIER R. (1992). – **Les formes produisent du sens.** Lyon : Voies livres. (v58)
- CRANE D. (1972). – **Invisible Colleges : Diffusion of Knowledge in Scientific Communities.** Chicago : Chicago Press.
- DAN SPERBER (1996). – **La contagion des idées.** Paris : Odile Jacob.
- DARRÉ J.-P. (1975). – **Liberté et efficacité des groupes de travail.** Paris : Éditions ouvrières.
- DELBOS J., JORON P. (1984). – **La transmission des savoirs.** Paris : MSH.
- DEROUE J.-L. (2000). – Une science de l'administration est-elle possible ? *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 5-14.
- DOMINICÉ P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (1998). – **La recherche en éducation et en formation en France. Éléments pour un état des lieux. Rapport pour le CNCRE.** Paris : INRP.
- DURU-BELLAT M. (1992). – **Les études universitaires de sciences de l'éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics.** Dijon : Université de Bourgogne.
- ECHEVERRIA P.U (1989). – Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 16, p. 85-96.
- ÉTÉVÉ C. (1996). – Repères. *In* **INRP 1976-1996. Vingt ans de recherche en éducation.** Paris : INRP, p. 57-74.
- ÉTÉVÉ C. (1993). – Le mouvement des connaissances aux Etats-Unis. *In* **L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite. Le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation : Université Paris X-Nanterre**, p. 29-38.
- ÉTÉVÉ C., GAMBART C. (1992). – **Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances.** Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., LAMBERT-CHESNOT O. (1988). – Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 15, p. 129-131.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., VEYSSET I. (1994). – Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 33, p. 95-110.
- ÉTÉVÉ C., VASSEUR A. (1992). – Les lecteurs des « Cahiers pédagogiques ». Une minorité active. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 26, p. 95-118.
- ÉTÉVÉ C., MAURY Y. (2001, à paraître). – **Et pourtant ils apprennent. Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation.** Paris : INRP.



- FARGE A. (2000). – **La chambre à deux lits et le cordonnier de Tel-Aviv**. Paris : Seuil (Fiction et C<sup>ie</sup>).
- FAYET-SCRIBE S. (2000). – **Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information 1895-1937**. Paris : CNRS éditions.
- FORQUIN J.-C. (1998). – **Ressource**. INRP (Texte interne).
- FORQUIN J.-C. (1997a). – La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle. *In* Forquin J.-C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie), p. 9-88.
- FORQUIN J.-C. (1997b). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie).
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN J.-C. (1993). – Introduction *In* Jean Hassenforder, dir., **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-17.
- FORQUIN J.-C. (1991a). – « **L'Open University britannique** », une institution universitaire originale. Paris : INRP. Document dactylographié.
- FORQUIN J.-C. (1991b). – Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. **Sociologie et sociétés**, vol. XXIII, n° 1, printemps, p. 25-39.
- FORQUIN J.-C. (1991c). – Une évolution révélatrice : le rôle de l'Open University dans la formation des enseignants. **Bulletin de l'AECSE**, n° 11, p. 21-27.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Paris : De Boeck-Wesmael. (Pédagogies en développement ; Problématiques et recherches).
- FORQUIN J.-C. (1985). – L'approche de la sociologie des contenus et programmes d'enseignement. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 5, p. 31-50.
- FORQUIN J.-C. (1978). – **Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (Unesco)**. St-Cloud : ENS Crefed (réédition prévue chez L'Harmattan).
- FORQUIN J.-C. (1973). – Pourquoi l'éducation esthétique. *In* Louis Porcher, **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité ?** Paris : A. Colin.
- FORQUIN J.-C., LEFORT G. (1983). – Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation à distance des banques de données bibliographiques. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 33-37.
- FRAISSE E., dir. (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF (Politique d'aujourd'hui).
- GAMBART C. (1987). – **Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges**. Thèse en sciences de l'éducation : Université Paris XIII.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris : Éd. de Minuit (Le sens commun).
- HASSENFORDER J. (1996 a). – BCD et CDI, la genèse. **Inter-Cdi**, n°140, mars-avril, p. 59-61 et n° 141, mai-juin, p. 54-55.
- HASSENFORDER J. (1996 b). – Les enseignants et l'information. *In* Aniko Husti, coord., **Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti**. Paris : Nathan, p. 45-61.
- HASSENFORDER J., dir. (1993). – **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J. (1992a). – **Chercheurs en éducation. Recueil des Itinéraires de recherche parus dans Perspectives documentaires en éducation de 1988 à 1993**. Vol. I. Paris : L'Harmattan ; INRP.
- HASSENFORDER J., dir. (1992b). – **Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J. (1988 a). – La bibliothèque et ses valeurs. **Médiathèques publiques**, n° 71-72, 4<sup>e</sup> trimestre, p. 49-51.
- HASSENFORDER J. (1988 b). – La communication documentaire, dimensions internationales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, p. 67-70.
- HASSENFORDER J. (1983). – La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER J. (1980). – Pour une pédagogie de la communication documentaire dans l'enseignement supérieur. L'expérience des collèges-bibliothèques. **Éducation et Développement**, n° 145, p. 41-45.
- HASSENFORDER J. (1972). – **L'innovation dans l'enseignement. Un avenir qui se construit sous nos yeux**. Paris : Casterman.
- HASSENFORDER J. (1967). – **Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (1850-1954)**. Paris : Cercle de la librairie.
- HASSENFORDER J. (1957). – **Étude de la diffusion d'un succès de librairie (Le phénomène humain)**. Paris : Centre d'études économiques.
- HASSENFORDER J., CORIDIAN C., LESELBAUM N. (1985). – Temps scolaire. Temps de loisir. Les voies de l'hétéro et de l'autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 43-57.
- HASSENFORDER J., ÉTÉVÉ C., dir. (1998). – **Les sciences de l'éducation à travers les livres. Répertoire des livres analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie. 1967-1995**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J., LEFORT G. (1977). – **Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et éducation**. Paris : Cahiers de l'Enfance.
- HASSENFORDER J., LEFORT G., CHAMPY P. (1984). – Classification documentaire en sciences de l'éduca-

- tion. Propositions pour une classification documentaire en sciences de l'éducation. Indications techniques sur la classification proposée. Plan de classement en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 7-27.
- HOFFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (1998). – Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 7-25.
- HUBERMAN M. (1982). – L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. **Éducation et recherche**, n° 2, p.136-153.
- HUBERMAN M., GATHER-THURLER M. (1991). – **De la théorie à la pratique**. Berne : Peter Lang.
- INDYCK D., RIER, D. (1993). – Grassroots AIDS Knowledge. Implications for the Boundaries of Science and Collective Action. **Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization**, vol. 15, n° 1, p. 3-43.
- INRP (1991). – **Classer les documents en éducation. Plan de classement. Typologie de contenus**. Paris : INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Préface. In **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie**. Paris : L'Harmattan ; INRP, p. 9-17 (Éducation et formation ; références).
- JAKOBSON R. (1970). – **Essais de linguistique générale**. Paris : Seuil-Minuit (Points). 1<sup>re</sup> éd. 1963.
- KENT A., LAUCOUR, H., DAILY J.E., eds. (1976/1993). – **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York : Marcel Dekker.
- KLETZ F. (1992). – Les étudiants, le livre et la lecture. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 7, p. 5-57.
- LAHIRE B. (1999). – Pour une didactique sociologique. Entretien avec S. Johsua. In « Sociologie des savoirs ». **Éducation et Sociétés**, n° 4/2, p. 29-56.
- LAHIRE B. *et al.* (1995). – **Les manières d'étudier. Enquête 1994**. Paris : La Documentation française (Cahiers de l'OVE).
- LINARD M. (2000). – **Biographie éducative. Une approche multimédia des idées et des personnes**. Livret + CDROM. Paris : INRP (Technologies nouvelles et éducation).
- Mac KENZIE D.F. (1991). – **La bibliographie et la sociologie des textes**. Paris : Cercle de la Librairie.
- MALDIDIER P., BOLTANSKI L. (1969). – **La vulgarisation scientifique et ses agents**. Paris : CNRS.
- MARTINAND J.-L. (2000). – Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In **Colloque « Les pratiques dans l'enseignement supérieur. Toulouse, 4 octobre 2000**, 5 p.
- MAUGER G., POLIAK C.F., PUDAL B. (1999). – **Histoire de lecteurs**. Paris : Nathan (Essais et recherches).
- MEIRIEU, P. (1993). – L'inavouable et/est l'essentiel. In J. Hassenforder, dir. **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 171-203.
- MOLLO S. (1983). – Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques. **Brisés**, n° 3, p. 67-72.
- PINEAU G. (1997). – Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 147-157.
- PINELLI T.E., BISHOP A.P., BARCLAY R. O, KENNEDY J.M. (1993). – The information seeking behavior of engineers. In Kent, A. Lancour, H. Jay, E. eds. **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York : Dekker, M., Inc., Vol. 52, p. 167-200.
- POUTS-LAJUS S., RICHE-MAGNIER M. (2000). – Les nouvelles technologies dans l'enseignement : ruptures et continuité. In A. van Zanten, dir. **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte, p. 189-197.
- RAILLON L., HASSENFORDER J., textes présentés par (1998). – **Une revue en perspective « Éducation et développement »**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- Rapport de la commission d'évaluation et de prospective sur l'INRP**. Demandé par P. Meirieu. Paris : INRP, 1999.
- ROBINE N. (2000). – **Lire des livres en France ; des années 1930 à 2000**. Paris : Cercle de la Librairie.
- ROBINE N. (1979). – **Quelques réflexions sur les réactions des universitaires français devant la documentation en langues étrangères**. In : Association de l'École nationale Supérieure de bibliothécaires. Journées d'études. Villeurbanne : Presses de l'ENSB, p. 255-266.
- ROBINE N. (1977). – Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. In A. Ben Cheikh, J. Dubois, **Sociologie du livre et de la lecture**. Liège : ARUL ; IPERB. (Repris dans **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 222 (7), juillet 1977, p. 43-48).
- SCHURMANS M.N. (1998). – Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ? **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 205-226.
- SMART J.C., ELTON C.F. (1981). – Structural Characteristics and Citation Rates of Education Journals. **American Educational Research Journal**, winter, vol. 18, n° 4, p. 399-413.
- VAN ZANTEN A. (2000). – **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VEGA de la J. (2000). – **La communication scientifique à l'épreuve de l'Internet : l'émergence d'un nouveau modèle**. Lyon : Presses de l'ENSSIB (coll. références).
- YATES F. (1975). – **L'art de la mémoire**. Paris : Gallimard.



# Le journaliste et les sciences de l'éducation

*Pascal Bouchard*

Entre les médias et les experts en éducation, incompréhensions et agacements réciproques sont monnaie courante. C'est assez normal. Il en va de même pour les mathématiciens, les psychanalystes, les économistes et les physiciens, pour une raison simple : le journaliste et le scientifique n'ont pas les mêmes intérêts. Reste à savoir si ne s'y ajoutent pas des difficultés propres aux sciences de l'éducation. C'est la question que j'entends poser ici. Je suis journaliste, et je revendique mon identité professionnelle. Le fait d'avoir soutenu une thèse en sciences de l'éducation (1) ne fait pas de moi un chercheur en éducation dans la mesure où je ne tire mes ressources ni d'un enseignement, ni de travaux inscrits dans la 70<sup>e</sup> section.

Telle est en effet la définition légale d'une appartenance professionnelle. Est artiste celui qui tire 51 % de ses revenus de son art, est journaliste celui dont les bulletins de salaire attestent qu'il tire la majorité de ses revenus de l'activité de journaliste... Il n'est, je crois, pas mauvais de rappeler cette première évidence. Allons plus loin : l'employeur qui établit de tels bulletins de salaires atteste que celui qui les reçoit travaille en tant que journaliste pour un support bénéficiant d'un numéro attribué par la CPPAP (commission paritaire de la presse et des agences de presse). Or celle-ci pose pour le faire trois conditions : une

publication au moins trimestrielle, une diffusion payante pour la moitié au moins des exemplaires distribués, et une part minimale de la surface du papier qui ne soit pas occupée par de la publicité ou des informations internes à l'éditeur, notamment lorsque celui-ci est une association. Le journaliste, on l'oublie trop souvent, produit donc de l'information dans un cadre commercial, pour un lectorat donné, qui doit mettre la main au portemonnaie, à dates fixes et selon des volumes prédéfinis. Il écrit (je me place ici, pour des raisons de commodités, dans le cas de la presse écrite) tant de feuillets de tant de signes pour telle date et pour tel lecteur type. Le scientifique écrit en fonction d'une logique qui lui est propre, à une date qui peut être liée à un colloque, mais qui dépend de l'état d'avancement de sa recherche. La pagination correspond à ses besoins, et il s'adresse d'abord à ses pairs.

On voit par là que, quand bien même le journaliste serait aussi compétent dans le domaine concerné que le scientifique qu'il interroge, les sources d'incompréhension sont déjà nombreuses. De plus, sauf exception, le journaliste n'est pas astro-physicien, ni susceptible de comprendre la théorie des quanta, ni de saisir toutes les subtilités de telle étude sur le rapport au savoir des élèves.

Avant d'analyser plus précisément ce dernier point, encore un mot sur le côté « superficiel » des journalistes. Combien de fois ai-je entendu : « vous ne pouvez pas écrire un article sur tel sujet sans avoir lu le livre de..., sans avoir rencontré..., sans être allé... ». Or j'avais à faire quatre feuillets, et j'avais déjà interrogé cinq spécialistes. Outre le fait qu'économiquement je ne pouvais consacrer un mois à un travail qui me serait payé moins de deux mille francs, trop d'informations m'auraient empêché d'écrire un texte lisible, qui ne se perde pas dans les détails ou les nuances.

Car le lecteur vole aux conclusions : alors, cette maladie, peut-on, ou ne peut-on pas la guérir ? Sait-on prévoir les éruptions volcaniques ? Pourrait-on aller sur Mars ? Faut-il être pour ou contre le redoublement ? Le journaliste n'est pas obligé de céder à la pression, et de donner une réponse simple à une question complexe. Mais il doit entendre la nature de la question que se pose son lecteur. Ni la problématique du chercheur, ni la méthodologie employée ne l'intéressent prioritairement. Presque tout se résume, en dernière analyse, à quelques questions simples : qu'est-ce qui va m'arriver (à moi si je suis malade, ou si ma maison est construite sur une zone géologiquement instable) ? que dois-je faire (pour mon fils à qui ses professeurs recommandent le redoublement) ? Pour qui dois-je voter et que dois-je penser de telle décision de l'équipe qui est au pouvoir ?

Le chercheur qui se pose la question de la violence au collège se pose aussi la question des outils de mesure du phénomène, ou celle de « l'effet établissement ». Le citoyen attend de savoir si la violence est inéluctable, si elle est aussi grave qu'on le dit, et si nos gouvernants sont bien raisonnables d'avoir construit des collèges uniques. Selon qu'il lit *Le Monde*, *France-Soir*, *Le Figaro* ou *L'Humanité*, il ne se pose pas ces questions exactement dans les mêmes termes, et le journaliste, qui connaît son lectorat, va décrypter pour lui les travaux d'Éric Debarbieux selon des grilles de lecture qui varieront légèrement, mais qui ne seront pas nécessairement celles des chercheurs de la 70<sup>e</sup> section.

En quoi les sciences de l'éducation ont-elles plus de difficultés que les autres domaines scientifiques à se faire entendre ? Pourquoi « la Biennale de l'Éducation et de la Formation » ne sera-t-elle jamais, à mon sens, l'équivalent

médiatique des « Entretiens de Bichat » ? Pourquoi les débats du Salon de l'éducation n'attirent-ils pas autant de journalistes que ceux du salon de la plaisance ou du salon de l'agriculture ? Un médecin peut annoncer une avancée décisive dans la recherche du vaccin contre le cancer ou le sida. Les prix des bateaux ou des piscines font rêver. La qualité de l'alimentation et de l'environnement laisse à désirer. Mais aucun chercheur ne nous dira jamais comment vaincre l'échec scolaire, supprimer la violence, et faire de tous les enfants de France, de Navarre et des banlieues de petits génies. D'ailleurs, est-ce bien ce que souhaite le public ? Il sait, à peu près, ce qu'il attend de la médecine, des industries du loisir ou des paysans. Il sait, plus ou moins, ce qu'il attend de l'École pour son fils, sa fille ou son petit neveu. Mais il est loin d'avoir une idée, même floue, de ce qu'il en attend politiquement, en tant qu'outil de construction de la Cité.

Le journaliste qui s'identifie à son « lecteur de base » sortira nécessairement d'une journée passée à la Biennale ou au Salon avec l'impression d'avoir entendu des débats confus, réservés aux spécialistes, quelles qu'aient pu être pourtant leurs qualités. Même clairs, bien organisés, ils ne peuvent répondre à des questions qui ne sont pas posées.

Sa frustration est d'autant plus grande que les chercheurs en sciences de l'éducation sont, presque par nature, des politiques. Celui qui s'interroge sur la violence au collège suppose que la violence n'est pas une bonne chose, que l'École n'est pas par nature mauvaise... Même le didacticien qui travaille sur le champ le plus étroit, telle notion mathématique dans tel cadre très spécifique, a une certaine idée de l'École comme lieu d'acquisition du savoir. Or les valeurs qui sous-tendent les recherches sont loin d'être toujours explicitées. Sont-elles même toujours conscientes ? L'École est une construction nécessairement politique, et s'inscrit dans la société à laquelle nous participons. Pouvons-nous tout savoir de ce que nous sommes ? Je ne le crois pas.

Voici donc des discours scientifiques qui répondent indirectement à une question politique qui intéresse au premier chef toute la société, mais qui n'est clairement posée ni par ceux qui les tiennent, ni par ceux qui les reçoivent.

J'ai longtemps cru que les écrits des chercheurs en sciences de l'éducation étaient d'ac-

cès plus difficile que ceux de leurs homologues d'autres disciplines du fait d'excès de scrupules méthodologiques : tant de pages à franchir avant d'arriver à ce qui importe, les résultats ! Je pensais également que leurs excès étaient dus à la jeunesse de leur discipline, aux attaques qu'elle a subies, et à certains complexes : « Un tel en rajoute sur la méthodologie pour prouver à ses détracteurs qu'il est bien un scientifique ». Je me demande si le mal n'est pas plus profond : parce qu'il ne peut pas répondre directement à une demande sociale inaudible, le chercheur s'enferme dans son rôle et ses tics de chercheurs. La 70<sup>e</sup> section, parce qu'elle subit de plein fouet l'absence de projet politique pour l'École n'aurait-elle pas tendance à se refermer sur elle-même ? Les critiques adressées à l'INRP sont sans doute injustes, mais répétées, et il convient de les prendre au sérieux : pourquoi n'est-il pas capable de dire comment il travaille avec les enseignants « de terrain », les parents, les collectivités locales, et les instances politiques nationales ?

Il me faut dire ici, en guise de conclusion, qu'il existe des journalistes spécialisés qui sont

attentifs aux travaux des chercheurs en éducation. Certains de mes confrères ont une réelle compétence, même si parfois les médias pour lesquels ils travaillent les cantonnent dans des rôles de spécialistes, et les sollicitent trop peu lorsque la question de l'École est directement politique. Avec Marc Guiraud, j'ai créé L'AEF, l'agence éducation formation ([www.l-aef.com](http://www.l-aef.com)) parce que nous pensons que les journalistes et les responsables des grandes institutions, ministères, syndicats, universités, grandes écoles... avaient besoin d'une information faite par des journalistes conscients de ces difficultés. Entre des émetteurs d'informations qui sont des spécialistes et des récepteurs qui le sont aussi, il fallait des spécialistes. Cette contribution est donc aussi un appel aux chercheurs : ils disposent avec l'AEF d'un outil pour médiatiser leurs travaux, à condition qu'ils fassent confiance à ceux dont c'est le métier pour inscrire les conclusions de leurs recherches dans des problématiques qui sont celles des lecteurs, et non pas nécessairement les leurs.

Pascal Bouchard  
L'Agence Éducation Formation

#### NOTE

(1) **L'être enseignant, analyse de la situation morale des enseignants du second degré dans l'institution scolaire**

**d'aujourd'hui**, thèse de l'Université Lumière Lyon-II, sous la direction de Philippe Meirieu, décembre 1994.





# La Revue française de pédagogie au miroir de ses grands acteurs

André Robert

La *Revue française de pédagogie* (RFP) voit le jour en 1967, dans le cadre de l'Institut Pédagogique National (1) (IPN), l'année même où les sciences de l'éducation sont officialisées comme constitutives d'une filière spécifique au sein de l'université, sous l'influence déterminante de trois hommes, Jean Chateau, Maurice Debesse, Gaston Mialaret, respectivement professeurs aux universités de Bordeaux, La Sorbonne, Caen. C'est dans ce dernier établissement que, à l'initiative de Mialaret, aux mêmes dates environ, naît (ou renaît) une revue qui porte explicitement dans son titre la référence à la nouvelle dénomination : *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (2). À quelques mois du fameux colloque d'Amiens qui, en mars 1968, réfléchit sur une École nouvelle, donc en période de préparation de celui-ci, on peut constater que règne dans tout un secteur de l'Éducation nationale un véritable climat d'effervescence, quant à la dénomination (on a hésité pendant plusieurs années entre « pédagogie », « psycho-pédagogie » et « sciences de l'éducation »), et quant à la définition d'une discipline (?) ou d'un faisceau plus ou moins unifié de disciplines, s'inscrivant au sein d'un projet général de rénovation de l'enseignement et prenant pour objet l'ensemble des phénomènes qui relèvent de problématiques éducatives dans leurs multiples dimensions et surdéterminations, groupe disciplinaire dont le statut épistémologique uni-

taire ou pluriel reste largement ouvert. Que ce débat existe et qu'il aboutisse à des décisions concrètes, voilà bien le signe que le besoin se fait alors vivement sentir de remplir un espace universitaire encore en partie vacant (bien que des enseignements se référant à ces problématiques aient vu le jour – plutôt sous l'appellation de « pédagogie » – ici et là depuis 1945, si nous nous en tenons à cette date de référence), en réponse à une demande multiforme émanant des chercheurs, des enseignants, plus généralement des professionnels de l'éducation, mais aussi des politiques et des décideurs institutionnels. À l'occasion de l'hommage rendu à Jean-Claude Forquin, hommage auquel sont associés ses deux prédécesseurs à la rédaction en chef de la revue (Louis Legrand, Jean Hassenforder), compte tenu du rôle progressivement occupé par la RFP, il n'est pas dénué d'importance, notamment dans la perspective d'inciter à des recherches ultérieures approfondies concernant ce point, de s'interroger sur les conditions institutionnelles de sa création, et sur le processus qui, à partir de ces bases, a conduit à la « scientificisation » (3) de son contenu, faisant de ce support éditorial un lieu d'accueil des sciences de l'éducation plus que de la pédagogie *stricto sensu*, sans que celle-ci soit pour autant exclue. De ce rôle on peut dire – dans le cadre d'une figure du paradoxale, à s'en tenir au seul titre, et sans vouloir faire ombrage aux autres

publications – qu'il est devenu majeur dans la structuration du champ des sciences de l'éducation en France, ainsi que Régine Sirota en a fait ci-dessus la brillante démonstration à propos de la rubrique « Notes de synthèse » (4), dans l'aire spécifiquement constituée par la sociologie de l'éducation.

L'enjeu de cette histoire, qui convoquera quelques-uns des « grands acteurs » de la revue – principalement les trois premiers rédacteurs en chef – par le moyen de l'entretien et de la citation, n'est pas le glissement, subreptice ou délibéré, de la pédagogie (entendue en un sens étroit) aux sciences de l'éducation, ou bien encore le « déni de la pédagogie » suivi de son « assomption » dénaturante (c'est-à-dire sa fausse refondation par le recours à une discipline scientifique lui conférant du dehors ses lettres de noblesse), selon la thèse défendue par Jean Houssaye (5). En effet, dès la naissance de la RFP, les cartes sont déjà distribuées dans la mesure où, institutionnellement, c'est le syntagme « sciences de l'éducation » qui a été retenu, et où – à l'IPN, en relation avec le ministère, malgré le titre choisi en référence aux grandes revues d'autres disciplines et sans doute aussi en conformité avec l'usage ancien dominant – les fondateurs n'assignent pas à la revue une mission exclusivement pédagogique, du moins au sens étroit qui renverrait directement vers une pure exaltation/élévation des pratiques en elles-mêmes, mais visent un lectorat, concerné par les problèmes scolaires, qu'il s'agit d'intéresser à la réflexion et au débat sur les questions posées par l'évolution de l'éducation en France et dans le monde, c'est-à-dire à ce qu'on a longtemps plutôt appelé pédagogie générale, en même temps qu'il s'agit de le faire accéder à l'information et à la documentation la plus actuelle. Donc, contrairement à l'analyse critique mentionnée ci-dessus, on ne part pas d'une mystification nominaliste (un recours au mot « pédagogie » qui dénierait en fait la chose) mais d'une situation d'entre-deux où la pédagogie générale (qui, pour Houssaye, ne constitue pas le vrai sens de pédagogie (6)) a une place mais non pas toute la place, et où – bien que les productions issues de la recherche soient présentes dans la partie documentaire – le monde de la recherche n'est pas au total prédominant. Ne se situant pas plus dans l'histoire d'un refus suivi d'une assomption que dans un passage brutal de l'ombre à la lumière (de la non-science à la science), l'enjeu

de l'histoire de la RFP que nous tentons d'esquisser ici réside en réalité dans l'évolution de la posture à partir de laquelle la revue aborde l'ensemble des problèmes liés aux objets « éducation et formation », dans un cadre inaugural encore incertain, qui se réfère à la pédagogie (générale), qui n'est pas d'emblée celui des sciences de l'éducation (bien que l'environnement universitaire commence à y prédisposer) mais qui n'est pas non plus celui de la pédagogie au sens restreint.

## LA LECTURE DE LOUIS LEGRAND

Louis Legrand, directeur de recherche à l'IPN en 1967, se souvient (7) : « La création de la *Revue française de pédagogie* s'est faite à l'initiative de la direction de l'IPN, de MM. Chilotti, directeur, et Majault, directeur-adjoint, car le besoin d'une telle revue se faisait sentir dans le système éducatif français. L'expression de ce besoin émanait de la hiérarchie de l'institut et des sphères ministérielles plus que des chercheurs, qui étaient peu nombreux à l'institut à cette époque-là (trois personnes, dont Jean Hassenforder). Ceux-ci avaient travaillé sous la direction de Roger Gal, mon prédécesseur au service de la recherche, qui avait été auparavant secrétaire de la Commission Langevin-Wallon. Au démarrage, la *Revue française de pédagogie* fut assez peu reconnue par les universitaires, qui d'ailleurs étaient assez peu nombreux dans ses instances directoriales. La nature de la RFP consista d'abord à accueillir des articles sur les problèmes pédagogiques du moment. Ce n'étaient pas des articles de recherche, c'étaient des articles de pédagogie d'une façon générale.

La RFP avait la prétention d'atteindre un public beaucoup plus large et général de personnes s'occupant de pédagogie tandis que le *Courrier de la recherche pédagogique* était épisodique et ne publiait que des synthèses des travaux de recherches menées au Service de la recherche ».

De fait, si l'on examine la composition du comité de rédaction des origines, on ne relève les noms – outre celui de Louis Legrand lui-même, qui porte alors les titres d'Inspecteur d'académie et de chef du département de la recherche pédagogique à l'IPN – que de trois universitaires :

Viviane Isambert-Jamati, sociologue, chargée de recherche au CNRS, Richard Delchet et Jean Vial, tous deux maîtres-assistants de pédagogie à la Sorbonne. Le premier numéro contient une présentation signée de la rédaction dans son ensemble, qui assigne à la revue la tâche de faire connaître à un lectorat « averti », composé certes d'enseignants mais aussi d'autres publics, en tout cas bien au-delà des seuls cercles de spécialistes, « les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Éducation, dans ses principes, ses méthodes et, le cas échéant, ses structures ». Il n'est pas question d'articles de recherche à proprement parler, mais de synthèses documentaires, et de textes exprimant des « opinions personnelles, susceptibles de provoquer réflexions et échanges d'idées ». Donc prioritairement une revue à fonction informative, documentaire (avec d'emblée une place importante conférée à l'information bibliographique) et conçue également comme lieu de circulation et de frottement d'idées pédagogiques et éducatives au sens large, non obligatoirement étayées par des résultats et des arguments se réclamant de la science, bien que cette éventualité ne soit pas pour autant exclue. On ne saurait ainsi parler de déni de la pédagogie, sauf à considérer celui-ci présent partout où ne s'impose pas une certaine définition bien précise du concept, telle que celle évoquée plus haut (8). C'est sans doute par le biais de la comparaison, quoique celle-ci ne soit pas explicitement désignée en référence aux travaux de l'éducation comparée, qu'affleure le plus, dans ce premier dessin des finalités de la nouvelle revue, une orientation à caractère scientifique : établir « des comparaisons de pays à pays, soit pour insister sur les tendances communes, soit pour faire ressortir les divergences ».

Le même n° 1 de la RFP, daté d'octobre-novembre-décembre 1967, comprend dans sa première partie trois articles. Celui de J. Chateau « Pour une éducation scientifique » présente un caractère programmatique qui, s'il avait pu être tenu, et s'il avait exprimé la ligne théorique de la revue (ce que rien n'indique expressément), conforterait le point de vue de J. Houssaye ; l'article de J. Vial « La pédagogie des classes de transition » s'inscrit dans la dimension informative ; celui de J. Thomas enfin « Remarques sur les problèmes de la condition du personnel enseignant » dresse des constats à caractère international. La deuxième partie, de loin la plus longue

(pp. 37-108), se subdivise en « Notes critiques », « Notes bibliographiques » et une rubrique « À travers l'actualité pédagogique » constituée d'informations et de références circonscrites par pays. Les numéros suivants sont construits sur ce modèle. On peut se risquer à désigner cette période initiale de la RFP sous le nom de phase d'investigation en pédagogie générale et en documentation.

Dans son livre de souvenirs, *Comptes, mécomptes, décomptes* (9), Joseph Majault nous apporte, à sa façon singulière, la confirmation du récit et des appréciations de Louis Legrand : « L'édition de revues constitua le dernier volet d'une action informative dûment concertée. À la place tout ensemble d'un *Courrier de la Recherche Pédagogique*, à audience confidentielle, et de la revue *Repères* à caractère européen, trop tôt venue, succéda la *Revue française de pédagogie* qui s'ouvrit progressivement aux chercheurs en éducation et à leur langage parfois sibyllin, mais paraît-il nécessaire » (10). Afin de vérifier l'hypothèse ainsi émise d'une contamination progressive de la RFP par un type de discours qui ne lui était pas initialement destiné, il convient d'évoquer les différentes acceptions de la notion de recherche en éducation qui ont pu avoir cours au sein de l'institution éditrice, dont on remarque que, jusqu'en 1970, elle ne comportait pas dans son sigle de référence à la recherche (IPN, puis INRDP, enfin INRP (11)). La consultation des archives du département de recherche révèle que la conception développée par Roger Gal revendique sans ambiguïté, ni mauvaise conscience aucune, l'idée de travaux mis au service d'une politique dans l'ordre d'une commande institutionnelle : il s'agit de favoriser, par des études explicitement commanditées, les meilleures conditions d'application de la réforme globale du système éducatif entreprise en 1959, précisée en 1963, au nom du concept de démocratisation. L'expression de « bureau d'études » vient même naturellement en 1964 sous la plume de Majault pour décrire l'activité du Service de la recherche ; on doit à la vérité d'ajouter qu'à côté de cette pratique visant à optimiser les conditions qui devaient assurer le succès d'une politique éducative, était aussi autorisée à se développer une recherche plus autonome (et peut-être d'ordre plus canonique, universitairement parlant), dont le lieu naturel d'accueil était constitué par le *Courrier de la recherche pédago-*

gique. Mais globalement, on parlera ici plutôt d'études appliquées que de recherche proprement dite, d'où le positionnement éditorial initial de la RFP, tributaire de son environnement institutionnel.

La recherche suppose l'expérimentation, et la production de connaissances nouvelles, à tout le moins l'exploration de questions nouvelles. Avec Louis Legrand, pédagogue de la mouvance Éducation nouvelle, militant de la démocratisation par l'innovation, qui prend la direction du département en 1966, un infléchissement se produit en direction de la recherche-action, laquelle – visant à inventer et/ou tester des dispositifs d'enseignement nouveaux – admet des critères de scientificité, notamment lorsqu'elle entreprend d'évaluer certains effets des pédagogies innovantes en les comparant à ceux des pédagogies classiques. Cet acteur central qu'est L. Legrand tout au long des quinze premières années de la RFP, dont il remplit officiellement les fonctions de rédacteur en chef jusqu'en 1980, explique :

« Avec R. Gal, la recherche de caractère empirique n'était pas développée à ce moment-là dans l'institut ni d'une façon générale. Le problème de la recherche à l'institut pédagogique a d'abord été une question d'innovation dans les disciplines. Les mathématiciens ont été les premiers à aller dans ce sens pour se développer dans les IREM et les universitaires dirigeaient les recherches à l'extérieur de l'institut. Le Service de la recherche était considéré au départ comme une structure logistique, une infrastructure. Puis dans le sillage du mouvement de mai 68, il y a eu une effervescence en matière d'innovations, les structures hiérarchiques ont été brisées. Ces innovations ont été développées par moi au Service de la recherche qui s'est étoffé (dix nouveaux recrutements deux ans de suite). Les recherches se sont développées également en français avec la commission Rouchette et ont été infléchies par Rouchette et moi vers l'innovation. Les disciplines demandeuses d'innovation ont voulu être reconnues par l'Institut pédagogique, avec des décharges de service ; la « vraie » recherche se menait non pas à l'institut mais dans les établissements supérieurs et les Écoles normales. À l'IPN, ce n'était pas de la recherche au sens classique du terme, c'est-à-dire mesure, analyse conceptuelle mais de la recherche-action. La recherche classique a embrayé sur l'innovation.

Le centre des recherches classiques était Caen. L'association internationale de recherche éducative réunissait une fois par an les Suisses, les Belges, les Français, etc. La France était perçue en Europe comme un pays où il y avait surtout de l'innovation plutôt que de la recherche au sens propre du terme. La différence fondamentale est qu'en France on travaillait à grande échelle. L'IPN jouait un rôle d'animation nationale plutôt que de recherche pointue. Le passage de la revue à la recherche s'est fait tout naturellement dans le mouvement de mai 68 et par l'orientation du Service de la recherche vers l'innovation dans les disciplines » (12).

Cette recherche-action émanant du service dirigé par L. Legrand se concrétise ainsi au cours de l'année 1968 par l'élaboration de nouveaux contenus en mathématiques et en français à différents niveaux, la production de documents écrits et d'émissions de télévision, la participation active à des stages internationaux, et surtout – dans le cadre des CES expérimentaux de Marly-le-Roi, Sucy-en-Brie, Gagny, Saint-Quentin – l'étude des conditions d'utilisation de nouveaux moyens technologiques d'enseignement, tels que les machines à interroger, l'enseignement programmé, les premiers ordinateurs.

Ce serait donc en épousant ce mouvement de conjonction entre une volonté rénovatrice, dont mai 68 a été l'expression politique, et le courant international de l'innovation pédagogique relayé par l'INRDP, que la RFP aurait ainsi tendu à passer d'un investissement privilégié dans la pédagogie générale, terme pouvant désigner toute réflexion organisée sur le système éducatif et l'enseignement, à une forme plus instituée de recherche, via l'innovation. Si cette hypothèse comporte bien des éléments de plausibilité, un examen – comportant certes ses limites – des titres des articles parus de 1968 à 1972 ne la vérifie pas complètement. On peut relever comme référant, de manière plus ou moins rapprochée, aux deux thématiques évoquées (événements de mai 68, innovation pédagogique), les articles suivants : « L'organisation d'un enseignement différencié » (L. Géminard), « Les lycéens et la politique » (Gérard Vincent), « Une expérience dans le cadre de l'enseignement secondaire » (A. Aymard), « Système scolaire et innovation technologique en France » (E. Brunswic), « Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire » (S. Mollo),

« Coopération scolaire et rénovation pédagogique » (R. Toraille), « En enseignement programmé, quoi de nouveau ? » (J. Pocztar), soit un nombre assez restreint de textes. En revanche, ce qui commence à émerger alors nettement lorsqu'on parcourt les sommaires, ce sont les signatures d'universitaires. Ainsi se dessine effectivement l'idée d'un embrayage progressif de la recherche « classique » sur l'innovation, celle-ci apparaissant moins comme aliment textuel prioritaire de la revue, que comme mouvement général de pratiques et d'idées pénétrant l'institution scolaire (entraînant nécessairement quelques retombées éditoriales sur la RFP, mais semble-t-il assez mineures).

Quant à la vie interne de la RFP et à son mode de pilotage, Louis Legrand estime : « La direction de l'institut n'a jamais été directive vis-à-vis de la revue, et l'institut avait une certaine autonomie par rapport au ministère. Majault était inspiré par les problèmes européens. Il pilotait la revue de façon très libérale et, s'appuyant sur la documentation rassemblée par Hassenforder au Service de la recherche, Majault, Legrand et Hassenforder sollicitaient les articles. Par ailleurs, des articles arrivaient spontanément, y compris en provenance des universitaires en sciences de l'éducation... La sélection des articles était le fait des trois protagonistes de l'institut, en fonction des questions vives du moment. Ils constituaient de fait un comité de rédaction restreint où J. Hassenforder jouait un rôle considérable, bien que n'apparaissant pas de façon nette.

La particularité de la revue consistait dans ses articles et ses notes critiques. Parallèlement elle bénéficiait d'une diffusion très large dans tout le système éducatif analogue à la diffusion du BO, même si elle n'allait pas jusque dans les établissements scolaires (13). Le développement du Service de la recherche et son rayonnement sur tout le système éducatif stimulaient les propositions d'articles, notamment à travers la rubrique « Notes critiques » d'Hassenforder : celui-ci sollicitait des lecteurs pour les livres nouveaux qui paraissaient, et ces derniers s'apercevaient à cette occasion de l'intérêt que la revue pouvait avoir pour eux ».

## LA LECTURE DE JEAN HASSENFORDER

Dans le propos de Louis Legrand, nous venons de voir apparaître la figure, si importante pour le

développement de la RFP et sa « scientificisation », de Jean Hassenforder, qui prendra les fonctions de rédacteur en chef officiellement en 1982, mais a occupé bien auparavant un rôle moteur dans la politique documentaire et scientifique de l'INRDP, créant le CDR (14) (Centre de documentation-recherche) en 1980, et développant une conception de la documentation comme activité scientifique à part entière, non comme simple auxiliaire de la recherche. Écoutons-le à son tour :

« Parmi les facteurs d'évolution de la RFP, j'en verrais plusieurs. Louis Legrand avait une conception de la recherche qui faisait appel à des éléments de sciences humaines en général. Le fait de confier l'analyse de livres à des universitaires a contribué à faire évoluer la revue, les auteurs de comptes rendus en profitaient pour proposer aussi des articles. En ce qui concerne cette rubrique des « Notes critiques », elle m'a été confiée par Majault à la naissance de la RFP.

J'avais, dans les années 1964-65 créé l'embryon du CDR. Roger Gal avait des crédits pour acheter des ouvrages, ma formation était Sciences Po plus documentaliste. En 1966, j'ai soutenu ma première thèse sous la direction de Maurice Debesse : elle portait sur le développement comparé des bibliothèques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (1850-1914) (15). J'avais donc une culture universitaire. J'avais déjà fait venir des livres étrangers de recherche et j'avais déjà fait des commentaires sur ces livres qui étaient tout à fait nouveaux par rapport au contexte français de l'époque. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles J. Majault m'a confié cette rubrique. J'ai travaillé de façon très indépendante en choisissant les gens qui faisaient les analyses d'ouvrages pour une part importante à l'extérieur de l'institut, car à l'intérieur, dans les services, il y avait surtout des gens qui n'étaient pas tournés vers la recherche mais vers la description de l'enseignement. Les gens que je suis allé chercher étaient déjà des universitaires disons en sciences de l'éducation ».

Une statistique établie à l'époque par J. Hassenforder lui-même (déjà révélatrice de son souci d'internationalisation et d'universitarisation), retrouvée dans les archives (16), montre, pour les vingt premiers numéros parus, d'octobre 1967 à septembre 1972, que d'une part 43 % des ouvrages analysés étaient des ouvrages étrangers, affir-



mant une présence forte de la recherche internationale, que d'autre part un tiers des auteurs des notes étaient membres de l'ex-IPN, les deux autres tiers appartenant à l'enseignement, particulièrement à l'enseignement supérieur et au CNRS.

Par ailleurs, dès 1971, le comité de rédaction apparaît ouvert à plus d'universitaires : aux côtés de V. Isambert-Jamati et J. Vial, ont fait leur entrée Michel Debeauvais, professeur associé de sciences de l'éducation au centre universitaire expérimental de Vincennes, Gilles Ferry, maître-assistant de sciences de l'éducation à Nanterre, Jean-François Le Ny, professeur de psychologie à Vincennes, Antoine Prost, chargé d'enseignement à l'UER de lettres et sciences humaines d'Orléans, Georges Snyders, professeur de sciences de l'éducation à la Sorbonne, soit désormais sept enseignants-chercheurs exerçant à l'université (dont quatre en sciences de l'éducation) sur un total de seize membres.

En réalité, la RFP entre assez vite, par ce détour des notes critiques et l'immixtion des universitaires, dans une conception de la recherche plus tournée vers ce que les enseignants-chercheurs tendent à considérer comme le fondamental, c'est-à-dire un type de recherche inscrit dans une temporalité débarrassée de l'urgence, dans une forme de commande non dictée en droite ligne par une instance politique, et dans un mode de rapport à l'empirie où la construction théorique rigoureuse joue le rôle organisateur de l'expérience plutôt que ce ne soit l'imagination innovatrice, préoccupée d'abord d'autres objectifs. Parallèlement, l'institution abritant la RFP évolue au point de voir mise en exergue dans son intitulé la notion même de recherche, puisqu'en 1976 la fonction essentiellement documentaire est dévolue à un organisme séparé, le CNDP (17), et que naît l'INRP, lieu spécifiquement voué à une recherche qui va rapidement s'autonomiser. Pour autant, il convient de relativiser le propos en relevant que renaîtront et subsisteront de manière au moins temporaire certains aspects des finalités initiales de la revue, tels que la volonté de rencontrer le public constitué par les enseignants « de terrain » : c'est le cas avec la rubrique « Carrefours chercheurs-praticiens » qui existera du n° 65 d'octobre-novembre-décembre 1983 au n° 86 de janvier-février-mars 1989. C'est d'ailleurs pourquoi l'idée de phase, qui nous sert à évoquer la succession des sensibilités dominantes dans la revue

au cours de son histoire, doit être nuancée par celle de stratification, une sensibilité recouvrant parfois l'autre sans la faire totalement disparaître, ou ne la voyant disparaître que sous l'effet de circonstances fortuites. En se fondant donc sur ces quelques constats et sur les analyses somme toute convergentes de Legrand et Hassenforder, on peut maintenant évoquer une deuxième phase, celle de l'insinuation progressive de la recherche scientifique dans la revue via les notes critiques comme vecteur particulier, et via l'innovation comme environnement général, incitant les universitaires à embrayer sur celle-ci des recherches fondamentales plus que des recherches-actions proprement dites, sans que disparaisse de l'horizon le souci du contact avec les praticiens.

Jean Hassenforder poursuit son récit : « La grande inflexion est en 1978, le CNDP qui assurait la partie documentaire de la revue a suspendu sa participation, ce qui était une chance d'une certaine façon, car c'était une partie très lourde. Il y avait une partie très lourde d'analyse d'articles étrangers... Les contributions du CNDP s'étant arrêtées, un vide s'est créé et j'ai proposé à ce moment-là à Louis Legrand de remplir ce vide par les notes de synthèse, en proposant également une partie sur l'actualité de la recherche, partie qui a duré trois, quatre ans, qui consistait d'une part en la publication des titres de thèses de sciences de l'éducation (SE), d'autre part des textes qui portaient sur certains organismes de recherche ou certains départements de SE. Cette partie a disparu car je n'ai pas eu les moyens de l'assurer (18).

L'idée sur les synthèses était venue du fait que dans les revues étrangères, il y avait des synthèses, elle visait à valoriser le travail, à capitaliser les savoirs produits par les universitaires. On a commencé. La première note fut signée Jean Vial, sur l'histoire de l'éducation, essentiellement bibliographique, pas vraiment une synthèse. Dès cette époque, j'étais en relations amicales avec Jean-Claude Forquin ; en 1979, il a entrepris de rédiger des notes de synthèse et a contribué d'une façon majeure à fonder le genre. »

On ne reprendra pas ici la présentation et l'analyse du rôle des notes de synthèse dans le renforcement de l'identité scientifique de la RFP – déjà acquise depuis quelques années par l'orientation universitaire des articles mentionnée ci-dessus – et dans la contribution décisive ainsi

apportée à la structuration du champ des sciences de l'éducation. Régine Sirota en a fait plus haut la démonstration à propos de la sociologie de l'éducation, comme il a déjà été dit. Un inventaire des sujets de notes de synthèse de 1978 à 1997, effectué par J.-C. Forquin lui-même (19), révèle l'existence de trois grands pôles : sociologie et sciences sociales (21 notes réparties sur 26 numéros), psychologie et didactique (25 notes sur 25 numéros), questions pédagogiques (21 notes sur 26 numéros). Si le premier pôle apparaît le plus structuré, autour de la sociologie de l'éducation précisément (16 notes réparties dans 21 numéros), le troisième est quant à lui le plus disparate, moins marqué que les deux autres en termes d'ancrage disciplinaire (à l'exception de trois textes), les thèmes allant de la notion de sciences de l'éducation à la formation des adultes, l'animation socioculturelle en passant par l'innovation, la pédagogie par objectifs, l'éducation à la santé, etc.

On parlera, pour désigner cette nouvelle phase de la RFP, qui est tout autant une strate se superposant à la précédente, de phase de contribution à la structuration de la sociologie de l'éducation, à la construction même de ce champ, et à la structuration au moins partielle des sciences de l'éducation dans leur ensemble, *via* les notes de synthèse. Au cours de la période, le comité de rédaction s'est encore plus universitarisé : entre autres, Gaston Mialaret y a fait son entrée au début des années quatre vingt. Pour Jean-Claude, ce sera le cas à partir du premier trimestre 1985.

## LES ANNÉES FORQUIN, LA REVUE AUJOURD'HUI

L'apport de J.-C. Forquin à la RFP a largement précédé sa nomination comme rédacteur en chef (1994), sa première note de synthèse sur les six qu'il a données à la revue datant du n° 48 de juillet-août-septembre 1979. Là encore, l'image de la strate paraît pertinente, les « années Forquin » (si l'on nous autorise cette expression) commençant, sans aucune ombre portée, au cours même des « années Hassenforder ». De la même façon que le premier fait sentir son influence scientifique bien avant son arrivée à l'INRP, de même l'influence de Jean Hassenforder se prolonge au-delà de son départ à la retraite pendant les années où Jean-Claude dirige la RFP,

jusqu'à aujourd'hui et pour longtemps encore. C'est sous l'impulsion d'« Hassen », qui dirige alors le département « Ressources et communication » de l'INRP qu'est créée en 1983 une nouvelle revue *Perspectives documentaires en éducation*, où sont transférées/transformées des missions initialement assumées par la RFP, laissant par le fait à cette dernière plus de place pour l'expression de la recherche.

Par ailleurs la politique des notes critiques se poursuit, leur contenu évolue vers un certain repli hexagonal sous l'effet de contraintes institutionnelles, et la dimension « débat » est introduite à l'occasion en leur sein sous la forme « débat autour d'un livre ». Jean Hassenforder analyse : « Je me rends compte qu'en ce qui concerne les notes critiques, la période des années 70-80 a été une période peut-être plus originale car l'analyse des ouvrages anglo-saxons faisait à peu près le tiers, c'était donc considérable, ça a nettement diminué par la suite.

C'est dû au fait que les ouvrages vraiment originaux ont été peut-être moins nombreux après qu'avant, mais il y a eu une raison plus occasionnelle... Pour faire le travail d'analyse, j'avais accès aux commandes à la source et je pouvais envoyer les livres nouveaux, notamment étrangers, aux auteurs potentiels de comptes rendus. Des limitations financières sont ensuite intervenues. Progressivement, les contraintes institutionnelles sont devenues de plus en plus lourdes et ont rendu les choses plus difficiles.

J'ai toujours gardé l'idée que les notes critiques qui paraissaient dans la revue constituaient un aspect très important... Je me suis dit aussi que ça pouvait être intéressant pour les gens de sciences de l'éducation, et aussi les étudiants, d'avoir plusieurs regards sur le même livre. Il y a eu ainsi une vingtaine d'ouvrages analysés ».

Concernant les articles, le regard rétrospectif de Jean Hassenforder le conduit aux affirmations suivantes : « Je pense que ce qu'a introduit Jean-Claude, c'est de faire des dossiers beaucoup plus importants et totalement construits, cela de façon régulière sur un plus grand nombre de pages. Très tôt, j'ai commencé à faire des thèmes, d'une façon un peu artificielle, après-coup, en regroupant des articles qui m'arrivaient spontanément. Deuxième aspect : j'ai aussi pris l'initiative de solliciter des gens pour faire des petits dossiers, par exemple sur les valeurs en éducation. J'ai



également demandé dans l'institut, c'était une manière d'associer des collègues de l'INRP... Jean-Claude a systématisé cette politique ; il a pu le faire car il a investi un temps considérable pour la revue, avec un travail de lecteur très important que je n'ai pas fait. Il a pu obtenir une personne à plein temps qui s'occupe de la revue. Il a obtenu un supplément de pages auprès du directeur. Ces numéros spéciaux ont permis de faire faire un grand pas à la revue, tout en maintenant le double volet qui accueille des articles envoyés spontanément... ». On ne repère donc pas, pendant les cinq années de rédaction en chef de J.-C. Forquin, de transformation majeure de la ligne de la RFP qui avait déjà acquis sa maturité, mais peut-être de légers infléchissements ; c'est pourquoi on se contentera de parler ici de phase (ou de strate) de renforcement de l'identité de la RFP comme revue de référence dans le champ, notamment auprès de la soixante-dixième section du Conseil national des universités (CNU), s'articulant à une strate de stabilisation scientifique atteinte dans la décennie quatre-vingt avec l'équilibre entre les articles, les notes de synthèse et les notes critiques (cette dernière phase étant elle-même un aboutissement du rôle de structuration évoqué précédemment).

En vue de conclure, une question ne peut être esquivée : qu'est-il advenu, dans le contexte de ces trente-deux années de RFP, de la pédagogie, qui a donné son nom à la revue, sans que celle-ci le renie officiellement jamais ? Une facilité consisterait à mobiliser une définition plus large encore que celle de pédagogie générale, faisant de la pédagogie l'entreprise volontaire, systématique et exclusive d'enseignement et d'éducation, dont le lieu privilégié est l'École, puis à prétendre, sous la condition de quelques aménagements de cette définition, notamment en l'étendant au secteur et aux institutions de la formation, que tout discours touchant, par quelque rapport que ce soit, à cet objet, relève de la pédagogie. A ce compte, la RFP n'aurait jamais dérogé à son baptême, sciences de l'éducation et pédagogie s'équivaldraient. C'est au fond à nous dépandre de cette facilité que nous convie J.-C. Forquin dans son argument d'introduction au dossier « Penser la pédagogie » du n° 120 de 1997, lorsqu'il rappelle qu'« au sens large, on peut dire qu'il y a de la pédagogie » partout où s'exerce une activité de communication à visée formatrice, partout où l'art de com-

muniquer se déploie comme art d'instruire ou art d'enseigner » (20). Mais, après avoir évoqué les autres sens plus spécifiques du concept, notamment ceux qui réfèrent aux compétences des praticiens (faire preuve de pédagogie, être plus ou moins bon pédagogue, utiliser telle ou telle pédagogie), il invite à questionner la pédagogie comme pensée, à – non pas isoler la « composante idéationnelle » de toute pratique, compétence ou réflexion pédagogique – mais à la prendre au sérieux comme pensée, à l'interroger dans la dimension gnoséologique qui la place à toute proximité de la réflexion philosophique, sans se confondre avec elle. « Il est certain que toute pensée pédagogique demeure étroitement liée aux situations et aux pratiques d'enseignement. Mais quelle est la nature, l'intensité de ce « lien » ? [...] Dira-t-on que, dans la mesure où elle comporte toujours une intention évaluative, une dimension axiologique, la pensée pédagogique regarde plutôt vers la philosophie ? Là encore, les choses demandent à être clarifiées... ». On reconnaît là le souci permanent de Jean-Claude d'ouvrir les questions, sa volonté de n'inféoder la revue à aucune obédience qui y acquerrait une position hégémonique, et cette mise en problème de la pédagogie comme pensée témoigne que, y aurait-il une vulgate pédagogique, la finalité de la revue ne serait en rien de s'y soumettre, que, dans le même temps, la pédagogie doit prendre sa place dans une revue indépendante, devenue revue de recherche en sciences de l'éducation, certes dès lors vouée (peut-être trop, pour certains) aux savoirs positifs, mais requérant aussi la part du débat issu des pratiques, et qui les éclaire, peut-être enfin la part d'illusion maîtrisée, indispensable à l'enthousiasme du pédagogue (21).

Un regard sur l'histoire montre d'ailleurs que, loin d'oublier la pédagogie dans la pluralité de ses dimensions, tout en évoluant dans le sens qu'on a vu, la RFP l'a constamment maintenue dans sa ligne de préoccupation. On ne citera pour mémoire que quelques jalons dans le parcours, tels que « Les conditions du développement en pédagogie » (L. Legrand, n° 3, 1968), « L'Éducation nouvelle et ses ambiguïtés » (L. Legrand, n° 11, 1970), « L'archéo-pédagogie » (G. Lerbet, n° 52, 1980), le dossier « Pédagogie, pédagogies » (n° 64, 1983), « L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante » (W. Bohm, M. Soëtard, n° 84, 1988),

ainsi que les 21 notes de synthèse relevant globalement du champ de la pédagogie, déjà mentionnées.

Contrairement à la thèse de son déni et de sa fallacieuse assomption évoquée plus haut, la pédagogie occupe bien une place spécifique à l'intérieur de la revue comme à l'intérieur des sciences de l'éducation, place qui lui revient en propre et donne lieu à reconnaissance, même si elle reste une place circonscrite. Peut-être, et même sûrement, cela ne se produit-il pas conformément à une définition univoque revendiquée comme la plus pertinente (22), mais cela ne fait que refléter les flottements internes à la notion même de pédagogie, si intensément polysémique, et la diversité même de ce qu'elle peut recouvrir. Les cinq phases (ou strates) que nous avons cru pouvoir repérer dans l'histoire de la revue, en nous fondant sur la parole de ses « grands acteurs » – investigation en pédagogie générale et en documentation, insinuation scientifique via les notes critiques et la montée en puissance des articles universitaires, structuration de la sociologie et des sciences de l'éducation par les notes de synthèse, stabilisation scientifique et renforcement de l'identité de revue de référence en sciences de l'éducation – s'inscrivent évidemment dans une succession chronologique, mais ne s'excluent pas automatiquement les unes les autres, notamment quant aux deux grandes orientations émergentes (celle dite de la pédagogie générale, et celle qui est devenue prédominante, centrée autour de la recherche en sciences de l'éducation). Si la ligne éditoriale, en vigueur depuis de nombreuses années déjà, privilégie la publication d'articles originaux fondés sur une méthodologie explicitée, dont la scientificité est ainsi vérifiable, et sur la production de résultats non triviaux d'une portée reconnaissable, restant

accessibles à un lectorat « averti » mais non nécessairement spécialiste, elle n'entend nullement mettre à l'écart, bien au contraire, la dimension « débat » (particulièrement débat autour de la question scolaire), pour autant que celle-ci relève bien de la pensée et non de la simple opinion, et accueille des textes qui, sans passer par l'administration de protocoles de recherche à proprement parler, s'imposent par leur qualité heuristique dans l'ordre de la réflexion.

Cette contribution n'avait nullement la prétention de dire la vérité sur trente-deux années de RFP, mais seulement l'ambition d'inciter, en partant d'une esquisse, à une étude plus approfondie de l'inscription de cette revue dans un maillage enchevêtré constitué d'hommes, d'institutions, d'enjeux éducatifs et scientifiques, axiologiques aussi, en prenant en compte ses intentions, les conditions évolutives de sa conception et de sa réception. Pour réaliser ce projet, il faudrait à notre sens mobiliser, sur le plan méthodologique, les ressources de l'analyse de contenu systématique et sans doute celles de la lexicométrie ; il y aurait du sens, sur le plan de l'orientation théorique, à placer cette recherche dans le cadre de la science bibliographique, entendue – selon D.F. Mac Kenzie – comme sociologie des textes, ou de la production culturelle, articulation entre l'étude des textes, l'analyse de leurs formes et l'histoire de leurs usages (23).

André Robert  
Rédacteur en chef

Je remercie de sa collaboration Mathilde Bouthors, chargée d'études documentaires à l'INRP (unité CDS, Communication, documentation, synthèse), qui a entrepris une thèse sur « la RFP, témoin et acteur de la constitution d'un milieu scientifique » (titre provisoire), sous la direction de J. Beillerot (Paris X-Nanterre).

## NOTES

- (1) L'Institut pédagogique national, héritier du Musée pédagogique fondé en 1879, a été créé sous ce nom en 1956 (29, rue d'Ulm, Paris). Il est devenu INRDP (Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique) en 1970, puis INRP (Institut national de la recherche pédagogique) en 1976.
- (2) La revue *Pour l'ère nouvelle* avait été l'organe francophone de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle de 1927

à 1940 (prise en charge par le GFEN à partir de 1936). Elle connut sous ce titre trois nouvelles séries de janvier à juin 1946, d'octobre 1946 à mars-avril 1947, puis de mars-avril 1948 à 1957, avant de devenir en 1966 la revue de l'AGELAF, association des groupements d'Éducation nouvelle de langue française. En 1967, elle prend son nouveau titre : « *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* » ; cf. Annick Raymond, « Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle », thèse de l'université

Lyon-II, sous la direction de G. Avanzini, 1998, t. 2, p. 408. Même si cette revue se reconstitue sur des bases indépendantes, il n'est pas sans signification que son fondateur, G. Mialaret, marie dans le titre la référence à la nouvelle discipline (pour la reconnaissance universitaire de laquelle il a fortement œuvré) et la référence au mouvement de l'Éducation nouvelle.

- (3) Antoine Prost emploie ce terme en l'appliquant à l'ensemble de l'INRP à l'occasion du vingtième anniversaire de l'INRP (1996) ; il ajoute qu'elle n'a « jamais été pensée comme une rupture avec les pédagogues » ; cf. « INRP 1976-1996, Vingt ans de recherche en éducation », INRP, Paris, 1996, pp. 13-27.
- (4) Cf. dans le présent n°, p. 45-60.
- (5) J. Houssaye « Spécificité et dénégation de la pédagogie », in « Penser la pédagogie », RFP, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 83-97.
- (6) « Définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne, et le pédagogue avant tout comme un praticien-théoricien de l'action éducative » in RFP, n° 120, dossier cité, p. 84.
- (7) Entretien du 19 janvier 2000 réalisé par Mathilde Bouthors (INRP). Cet entretien a pris forme après l'intervention, nourrie de souvenirs, prononcée par Louis Legrand au cours de ce colloque « Culture et éducation » lors de la séance du vendredi après-midi 10 décembre 1999. Précisons encore que Louis Legrand a été co-directeur, avec Olivier Reboul, de la thèse d'État de J.-C. Forquin, *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)*, soutenue à l'université des Sciences Humaines de Strasbourg (USHS) en 1987.
- (8) Cf. note 6.
- (9) Joseph Majault, *Comptes, mécomptes, décomptes, Au service de la pédagogie : une institution (1940-1980)*, Paris, Casterman, coll. E3, 1980.
- (10) Op. cit., p. 104.
- (11) Cf. note 1.
- (12) On pourra se reporter à l'article de L. Legrand « Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? », in « Penser la pédagogie », RFP, n° 120, p. 39-47, numéro cité.
- (13) Cette diffusion passait notamment par le réseau des CRDP, qui recevaient la revue gratuitement, et – à une certaine époque – par le rôle des « correspondants de la recherche ». La revue était également diffusée dans le réseau institutionnel (inspecteurs généraux, recteurs...). Des abonnements furent souscrits par des écoles, lycées, circonscriptions d'inspections primaires. Sur ces questions de diffusion, voir l'enquête réalisée par J. Hassenforder, publiée

sous le titre « Étude de la diffusion de la RFP », 1982, Paris, INRP.

- (14) Dès 1964, était fondée, dans le service de recherche, à l'initiative d'« Hassen », une bibliothèque spécialisée de recherche en éducation ; elle devint « section documentaire » en 1970, avant d'être constituée en CDR conçu comme service de soutien et de valorisation de la recherche en éducation. Le principe du CDR, calqué sur celui des bibliothèques anglo-américaines, consistait à permettre l'accès libre à des ouvrages et des revues de recherche en éducation, pour les chercheurs et les étudiants avancés. Nous sommes nombreux à avoir utilisé ses services, à en avoir tiré un bénéfice réel pour nos travaux, et à regretter sa récente dilution, et malheureusement sa prochaine disparition annoncée.
- (15) J. Hassenforder (1967), *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, 1850-1914*, Paris, Cercle de la Librairie.
- (16) Centre des Archives contemporaines, Fontainebleau, articles cotés : 19890313, art. 2-3 (anciennement 19760358, art. 5).
- (17) Centre national de documentation pédagogique, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.
- (18) Cet aspect de veille scientifique a été repris depuis dans la revue *Perspectives documentaires en éducation* (PDE) également publiée par l'INRP.
- (19) J.-C. Forquin (1997), « Les « notes de synthèse » de la Revue française de pédagogie au cœur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation », « Hommage à J. Hassenforder », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 131-136.
- (20) *Revue française de pédagogie* (1997), J.-C. Forquin, « Argument », p. 5-6, « Penser la pédagogie », n° 120, juillet-août-septembre.
- (21) Cf. J. Beillerot (1997), « Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège », p. 75-82, RFP, « Penser la pédagogie », n° 120, juillet-août-septembre.
- (22) Cf. note 6 du présent article, *supra*.
- (23) D.F MacKenzie (1991), *La bibliographie et la sociologie des textes*, Éditions du Cercle de la Librairie, préface de Roger Chartier. « La seule bibliographie matérielle n'a aucun moyen d'expliquer les processus, tant techniques que sociaux, qui assurent la transmission et la réception par un lecteur ou un public [...]. La dynamique humaine et institutionnelle de leur production et de leur consommation, ici et maintenant, mais aussi dans le passé, m'a amené à suggérer que l'expression « sociologie des textes » pourrait constituer une nouvelle définition de la bibliographie et de son véritable champ d'action ».

## BIBLIOGRAPHIE

Centre des Archives contemporaines (2, rue des Archives, 77300 Fontainebleau), articles cotés : 19890313, art. 2-3 (anciennement 19760358, art. 5).

**Clefs pour la recherche documentaire, 70 thèmes en éducation et formation dans : Perspectives documentaires en éducation et la Revue française de pédagogie** (1991). – Paris : INRP, Centre de documentation recherche.

DESJEUX D., ORHANT I., TAPONIER S. (1991). – **L'édition en sciences humaines. La mise en scène des**

**sciences de l'homme et de la société**. Paris : L'Harmattan.

FORQUIN J.-C. (1997). – « Les « notes de synthèse » de la Revue française de pédagogie au cœur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation », Hommage à J. Hassenforder. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42.

HASSENORDER J. (1982). – **Étude de la diffusion de la Revue française de pédagogie**. Paris : INRP.

- INRP 1976-1996, Vingt ans de recherche en éducation** (1996). – Paris : INRP.
- MacKENZIE D.F. (1991). – **La bibliographie et la sociologie des textes**. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- MAJALULT J. (1980). – **Comptes, mécomptes, décomptes, Au service de la pédagogie : une institution (1940-1980)**. Paris : Casterman (coll. E3).
- MIALARET G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**, 6<sup>e</sup> éd. Paris : PUF (Que sais-je ; n° 1645).
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1999). – **Les sciences de l'éducation**, 2<sup>e</sup> éd. Paris : La Découverte (Repères, n° 129).
- Regard sur deux décennies de recherche dans la RFP, Tables 1967-1990**, établies par Agnès Cavalier, Christine Dubos, et Christiane Étévé (1990). Paris : INRP.
- Revue française de pédagogie**. Paris : collection complète, INRP.

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

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

**N° 2 – JUIN 2001**

Marie DURU-BELLAT

Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger

Laurent COSNEFROY

Un cadre d'intervention pour aider les adolescents  
rencontrant des difficultés d'apprentissage

Valérie COHEN-SCALI

Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle  
d'apprentis de l'enseignement supérieur

Bogdan POPA

L'intégration de l'information dans les décisions d'orientation :  
quels effets du locus de contrôle et de l'efficacité personnelle

Rosette BONNET

L'émergence de la communication  
dans les métiers exercés par les ingénieurs.  
Le cas des ingénieurs des techniques agricoles

Christian BRASSAC

Formation et dialogisme :  
l'exemple d'un apprentissage situé et distribué

*Abonnement (4 numéros par an) : 2001* **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**

# Table ronde : la place de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs

## Introduction

*Jean-Louis Martinand*

La table ronde/débat qui suit concerne la « place actuelle et à venir de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs ». Le problème peut sembler étranger au fond et au style de Jean-Claude Forquin. En réalité son rôle de « passeur » d'analyses et de critiques à propos du curriculum a eu de nombreux prolongements hors de son champ habituel d'intervention : c'est bien le cas des rapports entre recherche pédagogique et réforme de l'éducation.

Dans un premier temps, nous avons fait appel à quatre personnalités pour présenter des points de vue contrastés. Ils réagiront ensuite les uns aux autres. Le débat se poursuivra enfin avec tous les participants. Nos invités sont :

- Martin Lawn, Senior Lecturer in Education à West Hill College, Birmingham, spécialiste de l'apprentissage tout au long de la vie.

- Antonio Novoa, Professeur de Sciences de l'éducation à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de Lisbonne, historien et spécialiste des comparaisons internationales.

- Jürgen Schriewer, Professeur de Sciences de l'éducation à l'Institut de pédagogie générale de l'Université Humboldt à Berlin et lui aussi spécialiste des comparaisons.

- Philippe Meirieu enfin, que vous me permettez justement de qualifier de chercheur-pédagogue et conseiller en réformes.

Nul doute que leurs réflexions sur la nature et le rôle de la recherche pédagogique d'une part, éventuellement distinguée des sciences de l'éducation dans l'ensemble des recherches en éducation, et sur les problèmes de réformes dans leurs relations aux institutions, aux « corporations », à la « culture » des acteurs, aux spécificités nationales, régionales, communautaires, et aux tendances mondiales, ne permettent d'éclairer des débats, voire des conflits très actuels, mais aussi très permanents.

Jean-Louis Martinand

ENS Cachan





# Commentaires sur la place de la recherche pédagogique

Antonio Novoa

Le thème de cette table ronde « invite » à reproduire des dichotomies qui ont trop souvent renfermé la réflexion éducationnelle à l'intérieur de raisonnements binaires : théorie/pratique, recherche/action, science/réforme, etc. (1). C'est la pire manière d'engager le débat, qui devient cercle vicieux de la pensée. La question des liens entre « recherche pédagogique » et « réformes éducatives » fut posée tant de fois, qu'on voit mal comment éviter les idées toutes faites ou les lieux communs... et nous savons tous qu'en pédagogie le danger est grand de n'être d'accord que sur des banalités !

Je me propose d'avancer quelques propos, formulés en tant que thèses, qui cherchent à interroger le besoin de *légitimation par la pratique* ressenti par la recherche pédagogique, ainsi que les usages discursifs qui consacrent l'*utilité* comme critère de pertinence du travail scientifique en éducation. À travers cette démarche intellectuelle, j'espère éviter les redondances, entreprenant un effort de compréhension de la recherche comme mode de construction et de reconstruction des politiques éducatives et des réalités scolaires. Au lieu de porter mon attention sur le dualisme recherche-pratique, j'essaierai de montrer comment ces deux éléments se situent dans un même espace social et partagent des problèmes et des langages communs.

**CONTRAIREMENT À UNE OPINION COURANTE, LA « RECHERCHE PÉDAGOGIQUE » A FORTEMENT INFLUENCÉ LA « RÉFORME DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS » TOUT AU LONG DU XX<sup>e</sup> SIÈCLE**

Dans son livre sur la pensée politique, **Powers of Freedom**, Nikolas Rose montre comment l'école est liée à la consolidation de *technologies de responsabilisation* qui produisent des processus d'autorégulation à travers des formes d'individualisation et de normalisation. Ces technologies incorporent les dimensions de la *rationalité* et de la *sensibilité*, de façon à ce que l'éducation concerne la formation d'un citoyen rationnel mais aussi d'un citoyen sensible. Son argumentation fait une grande place aux programmes de la pédagogie scientifique, développés à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui ont construit des discours spécialisés sur les conduites individuelles : « ils ont rêvé de la possibilité de former des individus qui n'avaient pas besoin d'être gouvernés par les autres, qui se gouverneraient eux-mêmes grâce à l'introspection, à la prévision, au raisonnement, au jugement et à certaines normes éthiques » (1999, p. 78).

Nikolas Rose analyse la pénétration du discours pédagogique dans l'ensemble des manières de penser et d'agir des sociétés contemporaines.

Ayant comme référence les changements dans le « gouvernement des conduites » et dans la « régulation des subjectivités », il rend clair le rôle de la pédagogie dans la construction d'un citoyen éduqué, c'est-à-dire d'un sujet que l'on prétend autonome, actif et responsable. L'essor de la raison pédagogique devient ainsi l'un des éléments essentiels pour comprendre un siècle qui s'achève dans l'idéologie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire dans une idéologie qui exige des individus un travail incessant de formation et re-formation, d'acquisition de nouvelles compétences et capacités, d'augmentation des titres scolaires et de recherche permanente d'un emploi : « la vie est en train de devenir une continuelle capitalisation économique du *self* » (Rose, 1999, p. 161).

La démonstration avancée par les auteurs de l'équipe de Stanford (John Meyer, Francisco Ramirez et autres), dans le cadre des dénommées *approches du système mondial*, est encore plus convaincante. Dans une série impressionnante d'études, publiées depuis un quart de siècle, ils ont mis en lumière l'existence d'un *modèle mondial d'école*. Il s'agit plutôt d'un modèle imaginé que d'un modèle réel. « Imaginé », au sens où il est produit dans les centres mondiaux – les fameuses « sociétés de référence » – se diffusant à travers des réseaux complexes, portés fondamentalement par des élites politiques ou professionnelles. Très souvent, ce modèle imaginé est le seul disponible au plan local, constituant l'inspiration première des réformes des systèmes éducatifs nationaux.

John Meyer et ses collègues soutiennent que le rôle accompli par les éducateurs professionnels et les experts scientifiques est le seul facteur qui permet d'expliquer la relative homogénéité des réformes pendant le XX<sup>e</sup> siècle, en particulier des réformes du curriculum. Ce sont des perspectives et des langages dont on connaît mal l'influence concrète à l'intérieur de l'école ou de la salle de classe, mais dont on sait bien qu'ils ont marqué la conception des réformes :

« Les changements principaux que nous observons dans l'évolution du curriculum au niveau mondial ont été structurés par les conceptions des scientifiques et des professionnels de l'éducation. Ce sont des changements théoriques, plutôt que des changements qui se limiteraient à refléter des pouvoirs naturels. Chacun d'entre eux est le résultat d'une élaboration théorique sur le

plan éducationnel [...]. Ces groupes – qui opèrent dans leur terrain comme agents de vérités universelles dans une vision universaliste – incorporent et représentent des forces culturelles mondiales, ce qui renforce leur autorité » (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 175).

Des analyses semblables pourraient être avancées à propos des réformes de la formation des enseignants, qui tendent à être imaginées à partir de concepts comme « l'enseignant réflexif » ou « l'enseignant-chercheur », même dans les pays où l'on trouve des maîtres incapables de faire une opération arithmétique simple ou de rédiger une phrase sans fautes ; ou à propos des nouveaux processus de régulation, d'évaluation et de contrôle de l'action des enseignants et du fonctionnement des écoles basées sur une logique d'« autonomie » et de « responsabilité ».

La thèse que je viens de présenter permet de relativiser les souffrances des éducateurs et des pédagogues qui se plaignent de l'indifférence de la société vis-à-vis de leurs travaux ou des reproches qui leur sont adressés quant à l'inutilité de leurs recherches. Les choses sont bien plus complexes qu'elles ne le paraissent à première vue.

**S'IL EST VRAI QUE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE A INFLUENCÉ LA RÉFORME DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, L'INVERSE EST TOUT AUSSI VRAI : LA RÉFORME DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS A INFLUENCÉ DEPUIS TOUJOURS LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Dans un pays comme la France, il est presque inutile de rappeler les liens étroits qui ont toujours existé entre le champ politique et le champ de la recherche en éducation. À beaucoup d'égards, ils sont constitutifs de l'idée même de « science de l'éducation », d'abord au singulier et, plus tard, au pluriel. L'Institut National de Recherche Pédagogique est l'héritier d'une tradition du XIX<sup>e</sup> siècle, où les grands réformateurs de l'école étaient aussi les penseurs de l'éducation, ayant même occupé les premières chaires universitaires de cette discipline. Du coup, il n'est pas étonnant de voir l'*agenda* de la recherche péda-

gogique fortement imprégné par les décisions et les priorités définies sur le plan politique.

Émile Durkheim a fait preuve de perspicacité dans la manière d'envisager l'urgence d'une *théorie pratique* de l'éducation :

« Si donc il nous était permis d'attendre, il serait prudent et méthodique de patienter jusqu'à ce que ces sciences [de l'éducation] eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance. Mais c'est que, justement, la patience ne nous est pas permise. Nous ne sommes pas libres de nous poser ou d'ajourner le problème : il nous est posé, ou plutôt imposé par les choses elles-mêmes, par les faits, par la nécessité de vivre [...]. Sans doute, à agir dans ces conditions, on court des risques. Mais l'action ne va jamais sans risques ; la science, si avancée qu'elle puisse être, ne saurait les supprimer. Tout ce qu'on peut nous demander, c'est de mettre tout ce que nous avons de science, si imparfaite qu'elle soit, et tout ce que nous avons de conscience, à prévenir ces risques autant qu'il est en nous. Et c'est précisément en cela que consiste le rôle de la pédagogie » (1911, p. 1541).

Le drame de l'urgence habite l'imaginaire de la recherche pédagogique. Il définit des rapports au *terrain* (curieuse métaphore !), conçus soit comme une liaison aux enseignants et à leurs pratiques, soit comme une participation informée aux processus de décision politique. Il est essentiel de bien comprendre le jeu des appropriations qui est derrière tout essai de penser l'éducation. Y a-t-il un seul chercheur qui, une fois ou une autre, ne se soit pas plaint d'avoir été mal compris ? Qu'on se souvienne de l'avertissement de Gabriel Compayré, vieux de plus d'un siècle : « Quand le pédagogue a fait maint effort pour introduire dans l'éducation un exercice nouveau, et qu'il a réussi, son rôle change : il a le plus souvent à réprimer les excès de zèle, et à maintenir dans de justes limites cet enseignement même qu'il a eu le plus de mal à faire accepter » (1895, p. 43).

Nous pouvons céder à la tentation de « séparer les eaux », dressant des barrières entre les dimensions scientifiques, politiques et pratiques. Mais cela ne résout aucun problème, car en éducation il faut se méfier de toute velléité de partager la théorie et la pratique, le fondamental et l'appliqué, la pensée et l'action. Et pourtant, des énergies doivent être consacrées à la clarification

de la *conditio*, de la *dispositio* et de l'*ordinatio* de la recherche pédagogique :

– la *conditio*, c'est-à-dire son état et sa localisation, en particulier vis-à-vis des enseignants et des décideurs ;

– la *dispositio*, c'est-à-dire l'intentionnalité et la complexité qui lui permettent d'affirmer une identité propre ;

– l'*ordinatio*, c'est-à-dire son organisation et son programme en tant que champ scientifique.

À cela deux exigences : qu'on abandonne les vieux modèles de dissémination de la recherche et qu'on ne se laisse pas encercler dans une « culture de rédemption » qui accorderait aux chercheurs un pouvoir de salut des individus et des sociétés (Popkewitz, 1998).

La pédagogie doit déployer des efforts pour identifier et construire ses propres champs de recherche, habités par des soucis théoriques et pratiques. Des champs qui ne s'isolent pas des débats sociaux et politiques, mais dont la définition ne dépend pas d'une initiative extérieure. Ce qui est en cause, n'est pas tant le « statut », mais plutôt la « signification » de la recherche ; ou, mieux dit, le pouvoir d'accorder des significations au travail de recherche. Et ce pouvoir ne peut résider ailleurs que dans les communautés scientifiques. En évitant des discours de légitimation basés sur l'utilité et la portée « réelle » de la recherche, on crée les conditions pour la consolidation de liens et de dialogues où chacun devient conscient de la place qu'il occupe et du lieu qui organise et légitime sa parole (Novoa, 1998). La recherche pédagogique pourra, alors, définir son propre référentiel, qui tient compte de l'ensemble des demandes qui lui sont posées, mais qui ne se laisse pas déterminer par elles.

#### **LA CROISSANCE RÉCENTE DES EXPERTS EN ÉDUCATION ET DES ORGANISMES DE RÉGULATION ET CONTRÔLE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS OBLIGE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE À FAIRE PREUVE DE MODESTIE ET DE PRUDENCE**

Pendant les dix dernières années, on a assisté à une croissance sans précédents des experts en éducation : dans les universités, dans l'administration publique, dans les entreprises, dans les

centres de recherche et d'innovation, dans les organisations internationales. Cette armée d'experts a construit et diffusé des systèmes de pensée, des manières de parler et des stratégies d'action. Son pouvoir ne s'arrête pas à la production d'une connaissance spécialisée ; il se définit par la capacité à façonner et à discipliner des individus et à fabriquer des pratiques scolaires.

L'une des caractéristiques principales des réformes éducatives actuelles est la mobilisation des communautés de recherche d'une manière qui dépasse les frontières nationales : « Les projets de réforme et les stratégies d'évaluation des systèmes scolaires nationaux incorporent des caractéristiques universelles. Il y a des références communes, sur le plan international, dans les stratégies de rationalisation des systèmes scolaires, ainsi que dans le développement de groupes internationaux d'intellectuels qui cherchent à définir des projets alternatifs » (Popkewitz, 2000, p. 9). Cet aspect est essentiel si l'on veut comprendre ce que Roland Robertson (1992) appelle les processus de « glocalisation », c'est-à-dire l'inscription au plan local de modes de pensée et d'expression qui circulent dans l'espace-monde.

Dans un article sur le financement des universités, mais dont les arguments centraux peuvent être appliqués à l'ensemble de l'éducation, Hans Weiler écrit qu'un nouveau jeu a cours en Europe : « Quelques-uns nomment ce jeu *dérégulation*, d'autres estiment que nous sommes devant la combinaison d'une plus grande autonomie et d'une plus grande responsabilité, d'autres encore considèrent qu'on est en train de passer de dispositifs de contrôle basés sur les *inputs* vers des formes de contrôle basées sur les *outputs*, et il y a ceux qui s'adonnent tout simplement à l'exercice de se renvoyer la balle les uns aux autres ». Une chose est sûre : on tend à abandonner les systèmes de contrôle qui opèrent *ex ante*, c'est-à-dire à travers un ensemble de règles et de normes définies à l'avance, vers des systèmes de régulation qui travaillent *ex post*, c'est-à-dire à travers l'analyse des résultats et des performances (Weiler, 1999). Cette transition va de pair avec le développement de processus de privatisation et d'imposition d'une logique de « marché » qui envahissent aussi bien l'espace public que l'espace privé de l'éducation.

Ces évolutions entraînent des changements profonds car on assiste, depuis quelques années,

à l'expansion de toute une série d'activités nouvelles, liées notamment aux fonctions : 1) de définition de systèmes d'accréditation, de qualifications et de *standards* ; 2) de mise sur pied de procédures d'évaluation, d'audit, de mesure et d'*accountability* ; 3) d'organisation de bases de données statistiques et d'indicateurs de performances et de compétences ; 4) de construction de dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d'accompagnement ; 5) d'élaboration de documents d'orientation et d'études prospectives. On constatera l'entrée récente d'un ensemble de concepts et de langages qui ne faisaient pas partie du lexique éducationnel. Ces pratiques discursives ne sont pas innocentes et accomplissent un travail de construction (et pas seulement de description) des réalités scolaires.

Traditionnellement, les chercheurs en éducation ont défini leur identité dans un équilibre entre l'espace universitaire (savoirs disciplinaires), les institutions de formation (savoirs pédagogiques) et les écoles (savoirs pratiques). Aujourd'hui, ils sont incités à s'établir comme « consultants » ou « experts » dans une panoplie d'organismes consacrés aux nouvelles « missions » : centres et unités d'évaluation, laboratoires et chantiers d'innovation, agences et services de formation, observatoires d'évolution des effectifs scolaires ou du personnel enseignant, réseaux de partage et d'analyse collective des pratiques, groupes de réflexion et d'accompagnement des politiques éducatives, etc. La pulvérisation du métier est plus profonde qu'elle ne le paraît à première vue. C'est pourquoi les catégories et les critères utilisés d'habitude pour rendre raison de la recherche pédagogique ne nous servent plus.

On peut envisager la rhétorique actuelle sur la *centralité* des enseignants ou la « société cognitive » comme des stratégies pour faire valoir les systèmes de connaissance spécialisée et le travail des communautés scientifiques. Elles tendent à provoquer un « excès de discours » qui a des conséquences très significatives dans les écoles et, surtout, auprès des enseignants. Or, aujourd'hui, il n'est plus possible d'ignorer l'échec des promesses, des prophéties, des exigences et des programmes formulés par les experts depuis plus d'un siècle. C'est pourquoi il faut repenser avec prudence et modestie la place de la recherche pédagogique.

Évitons, donc, toute tentation pour dicter la volonté des autres (des parents vis-à-vis de l'édu-

cation de leurs enfants, des enseignants vis-à-vis de leur action professionnelle, des hommes politiques vis-à-vis des réformes des systèmes éducatifs), recentrant la recherche dans un effort : *montrer* que dans le domaine de l'éducation il y a toujours plusieurs solutions, et que personne n'a le droit d'imposer une vision unique au nom d'une quelconque légitimité ; *mettre en question* ce qui paraît naturel et évident, ce qui semble aller de soi, en expliquant que l'inévitable n'existe pas et que toute forme d'éducation est le fruit d'un choix et d'une décision ; *analyser* l'ensemble des processus éducatifs, en éclaircissant les manières de penser et d'agir, en élaborant des concepts et des approches qui élargissent l'éventail des possibilités et le répertoire des outils pédagogiques.

Tout en sachant que souhaiter que les réformateurs regardent de plus près les connaissances produites par la recherche pédagogique n'est pas

la même chose qu'organiser la recherche dans une perspective de soutien à la décision politique. Et que souhaiter que les enseignants s'approprient des savoirs construits par les chercheurs en éducation n'est pas la même chose qu'imaginer des pratiques pédagogiques gouvernées par la raison scientifique. Est-ce un projet trop modeste ? Peut-être. Mais après les ambitions – et les déceptions – du passé, il faut bien qu'on retrouve un sens à la recherche pédagogique. Le temps des illusions est révolu. Le temps du *banal* est peut-être arrivé. L'avenir ne se joue pas dans les grands mots, mais dans la définition de routines de recherche et dans la création de conditions (centres, équipes, chercheurs) qui assurent un travail scientifique de longue haleine, régulier, quotidien, systématique, persistant, solide. Et c'est cela qui manque souvent.

Antonio Novoa  
Université de Lisbonne

#### NOTE

(1) Commentaire oral proféré lors de la table ronde « La place actuelle et à venir de la recherche pédagogique dans la

réforme des systèmes éducatifs » (Paris, INRP, le 9 décembre 1999).

#### BIBLIOGRAPHIE

COMPAYRE G. (1895). – **Cours de Pédagogie théorique et pratique**. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane.

DURKHEIM E. (1911). – Pédagogie. In **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire** [dir. F. Buisson]. Paris : Librairie Hachette, pp. 1538-1543.

MEYER J., KAMENS D., BENAÏOT A. (1992). – **School Knowledge for the Masses**. London : The Falmer Press.

NOVOA A. (1998). – **Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)**. Lisbonne : Educa.

POPKEWITZ T.S. (1998). – The Culture of Redemption and the Administration of Freedom as Research. **Review of Educational Research**, 68 (1), p. 1-34.

POPKEWITZ T.S. (ed. ) (2000). – **Educational Knowledge**. New York : SUNY Press.

ROBERTSON R. (1990). – **Globalization : Social Theory and Global Culture**. London : Sage, 1992.

ROSE N. (1999). – **Powers of Freedom**. Cambridge : Cambridge University Press.

WEILER H. (1999). – Universities, Markets, and the State. **CESE Newsletter**, n° 41, p. 19-25.



# Présent et avenir de la recherche pédagogique dans la réforme des systèmes éducatifs : le cas de l'Angleterre

*Martin Lawn*

Ce colloque se déroule dans le contexte d'une réévaluation des idées et de l'influence de la sociologie de la connaissance qui, dans sa version particulière appliquée à l'éducation, a joui d'une influence notable en Angleterre au cours des années 70 et 80. (La majorité des idées dont je m'apprête à discuter pourraient concerner tout le Royaume-Uni mais il existe des différences entre les diverses régions, qui vont s'accroître en raison de la décentralisation du pouvoir, aussi me référerai-je uniquement à l'Angleterre). Mon approche du sujet consiste à revenir sur les problèmes persistants que le projet de sociologie de la connaissance a fait émerger et qui ont été longuement soulevés au début des années 70. Je m'interroge particulièrement sur le contexte politique de la production de recherche pédagogique, sur les lieux de cette production et sur les recherches qui comptent actuellement. Bien que le projet d'une sociologie de la connaissance ait, dans sa forme originelle, pratiquement disparu en Angleterre, les questions qu'il a soulevées restent pertinentes et fort utiles pour l'analyse de la situation de la recherche pédagogique et de son avenir en Angleterre. Donc, je considère dans la présente communication l'avenir de la recherche pédagogique, non dans une optique idéaliste mais d'un point de vue qui prend en compte les forces réelles participant à son développement.

En premier lieu, je traiterai de la situation récente de la recherche pédagogique en Angleterre durant les quinze dernières années, j'en tracerai un tableau d'ensemble. Puis je décrirai le nouveau contexte politique britannique et j'évoquerai les changements qui en découlent pour la recherche pédagogique.

L'économie néo-libérale de l'Angleterre permet que le capital circule librement, sans contrôle de l'État, et pénètre même le secteur public. Le passé est une marchandise comme une autre dans le système de quasi-marché de l'éducation mais sa valeur marchande est faible et ses acquéreurs, rares. C'est l'avenir qui détient une valeur marchande si l'on offre une vision d'un futur porteur d'identités et d'opportunités nouvelles. Dans le cadre des politiques de l'éducation, la recherche pédagogique est passée par des stades où elle était définie comme « d'opposition », sans utilité, sans objectif précis. En règle générale, on peut dire que lorsqu'un gouvernement veut changer radicalement le système éducatif, il ne s'embarrasse pas de la recherche pédagogique, qui risque plutôt de le gêner par ses particularités d'interprétation ou du fait des explications divergentes qu'elle propose. Aussi, durant les années Thatcher, les réformateurs n'ont-ils pas tenu compte de la recherche pédagogique, laquelle a déploré de n'être pas du tout associée aux déci-



sions. Actuellement la situation est à la fois différente et semblable : les décideurs attendent davantage d'apports de la recherche pédagogique mais seulement d'un certain type et, n'obtenant pas satisfaction, ils ont résolu de remodeler à leur convenance la communauté des chercheurs. Dans ces conditions, le marché dispose de nouvelles ouvertures.

## LE PASSÉ RÉCENT

Après la guerre, la recherche pédagogique était liée à l'Université, qui avait créé des départements d'Éducation dans lesquels la formation des enseignants et les travaux sur l'éducation fonctionnaient plus ou moins en partenariat. La recherche pédagogique, par manque de soutien financier extérieur à l'Université, était alors peu développée quantitativement et centrée sur les intérêts ou les projets spécifiques de certaines personnalités. Cette recherche s'inscrivait dans un discours de service public, de responsabilité de l'université, d'engagement civique et de prise en charge de l'offre d'éducation par l'État, au niveau national ou local.

Ce sont encore actuellement des enseignants d'université qui, en majorité, fournissent les articles de référence aux revues de recherche pédagogique. Les sujets des articles correspondent globalement aux intérêts intellectuels, professionnels ou pratiques du chercheur concerné. Une analyse récente de ces productions (1) permet de distinguer les catégories suivantes : principalement l'étude du curriculum (c'est-à-dire les matières scolaires), puis les différentes étapes de la scolarité, puis, par ordre d'importance décroissant, la gestion des établissements et des classes, l'enseignement et l'apprentissage, les sciences de l'éducation (sociologie etc.) et, rarement, la méthodologie de la recherche. Bien qu'il existe des articles sur l'administration scolaire ou sur les macro-politiques éducatives, la majorité de la recherche pédagogique provient de l'intérieur du système et décrit les pratiques professionnelles. Au cours des dix dernières années la forme la plus courante de recherche, et peut-être celle considérée comme la plus orthodoxe, a été la recherche-action issue du courant centré sur l'enseignant en tant que chercheur ou le praticien réflexif, ainsi que les études de cas inspirées par

l'ethnographie de l'éducation. Beaucoup de chercheurs en éducation travaillent dans cette perspective, de même que les enseignants avec lesquels ils collaborent dans le contexte de leurs enseignements universitaires. Ainsi il existe une tradition d'implication dans la pratique, qui fonctionne bien souvent sans interférences avec le débat méthodologique et théorique.

L'activité de recherche des universitaires est en partie conditionnée par son financement (aussi bien que par leurs centres d'intérêt personnels). L'origine des fonds est double. Un premier financement est attribué directement aux départements d'université par un conseil des financements universitaires qui a recours tous les cinq ans à un dispositif d'évaluation globale (« *Research Assessment Exercise* ») par lequel les enseignants d'université sont évalués dans le cadre de leur département sur la qualité et la quantité de leurs publications. Chaque domaine ou discipline au sein des universités est évalué par des jurys d'experts issus du même secteur universitaire, du milieu des affaires et de celui des utilisateurs. Environ trente millions de livres sterling sont distribués de cette manière chaque année. Lors de l'Exercice de 1996 le jury d'Éducation a examiné les travaux d'environ 3 000 chercheurs représentant de nombreux départements d'Éducation. Il apparaît ainsi que le domaine de l'éducation comprend plus de chercheurs qu'aucun autre domaine universitaire. Les chercheurs appartenant à un département réputé peuvent facilement obtenir un congé d'études, des invitations à faire des conférences, la collaboration d'étudiants et d'autres facilités pour mener des recherches. Si le département n'a pas de prestige, les universitaires ne bénéficieront pas de fonds supplémentaires, les revenus proviendront essentiellement de l'enseignement. La seconde source de revenus est trouvée par les départements et les individus grâce au financement de projets spécifiques proposés à des conseils de recherche, à des fondations charitables, à l'Union Européenne ou à des projets gouvernementaux. Ce budget se monte à dix-huit millions de livres par an. Seuls les départements ayant un niveau de recherche très réputé peuvent obtenir ces financements externes (2).

Nous voyons ici qu'une recherche en éducation d'origine et de forme traditionnelles doit désormais exister dans un système de marché et d'évaluation nouveau. La responsabilité de la recherche

est encore attribuée à l'Université mais dans le cadre d'un système de financement centré sur l'efficacité. En même temps, sous les gouvernements conservateurs des années 80 et du début des années 90, se dessinait une remise en question des objectifs et du contenu de la recherche pédagogique. Héritière de la vieille conception du savoir comme instrument de pouvoir, de l'ethnographie critique ou néo-marxiste, une culture d'opposition s'était développée dans une partie des départements d'Éducation, et devait être la cible de divers représentants du conservatisme. Dans le même temps, des idéologues conservateurs œuvrant dans le cadre d'une culture pragmatique ont estimé que la recherche pédagogique ralentissait ou même entravait la prise de décision et échappait à leur contrôle. Ils se méfiaient de la pensée critique et des universitaires à l'esprit trop indépendant. Pour eux, l'intrusion de ces professionnels dans le marché de l'éducation ressemblait à celle du syndicat des mineurs dans le marché du charbon. Le contexte politique était plus orienté vers le contrôle des coûts – grâce à une réglementation stricte, un système de concurrence et un financement sélectif – que vers les processus et les produits de la recherche. Durant la grande restructuration du système éducatif qui a couvert pratiquement toute la période de gouvernement conservateur, la recherche en sciences de l'éducation a été soit asphyxiée, soit ignorée. Les politiques éducatives ont plutôt été influencées par les pratiques du monde de l'entreprise, en ce qui concerne par exemple les systèmes de contrôle et d'inspection (empruntés au système de production fordiste), les types de construction modulaires du savoir, l'évaluation des étudiants centrée sur les compétences.

## LE PRÉSENT

Avec le nouveau gouvernement travailliste on a noté une nette différence. Un professeur de pédagogie de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres a été nommé à la tête d'un nouveau service du Ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE) intitulé « *Standard and Effectiveness Task Force* ». Comme le gouvernement travailliste a déclaré que l'objectif pédagogique de l'Angleterre serait de créer un système d'éducation de niveau international, ce service spécial est devenu l'élément clé de la mission d'amélioration des niveaux

scolaires. Le « *Schools Standards Minister* » (poste nouvellement créé) a déclaré que ce nouveau système comporterait diverses exigences : l'autonomie des écoles, l'indépendance de l'inspection, la capacité de gérer le changement etc. Deux traits fondamentaux éclairaient la conception travailliste de la recherche pédagogique : un système d'éducation de niveau international doit

- centrer son intérêt sur l'enseignement et l'apprentissage à partir des meilleures pratiques ;
- préparer délibérément l'avenir en favorisant les expérimentations contrôlées et bien ciblées.

En combinant les pressions et les aides on pourra relever le niveau scolaire. Tandis que l'efficacité reste le maître mot de l'éducation, l'efficacité se définit par rapport aux objectifs et le nouvel objectif est de créer un système d'éducation de niveau international. Être efficace suppose de collecter et analyser des données, de faire des bilans comparatifs, des micro évaluations, des rapports d'inspection. La recherche pédagogique refait surface après sa traversée du désert, dans l'opposition, avec une nouvelle mission et une nouvelle forme officielle. Il s'agit bien d'une recherche pédagogique, mais de type utilitaire, dans laquelle l'efficacité, la conformité aux objectifs et un nouvel esprit de gestion (3) sont en étroite relation. Elle utilise les mêmes compétences mais il lui manque l'indépendance d'esprit et la connexion aux sciences sociales. C'est une évaluation « domestiquée ».

En recherchant un niveau d'excellence internationale, les politiques éducatives ont évolué vers un type de micro intervention conçue pour agir sur des éléments précis du système comportant soit un risque d'échec soit une nette possibilité de valeur ajoutée. Ces micro interventions sont très ciblées, technicistes, s'appuyant sur des solutions simples, des évaluations fondées sur les performances. Surtout, la justification de ces micro interventions, par exemple en lecture, écriture ou dans les « zones d'action éducative » est le rapport coût-bénéfice. La dépense est-elle justifiée par rapport aux résultats obtenus ? La question s'applique aux résultats en lecture aussi bien qu'aux programmes d'insertion sociale.

Cette conjonction d'un nouvel esprit managérial et de micro-interventions a eu un certain nombre de conséquences pour la recherche pédagogique. L'État et ses conseillers ont décidé désormais qu'ils feraient plus grand cas de la recherche

pédagogique et chercheraient de nouvelles façons de collaborer avec la communauté des chercheurs. Ainsi apparaît une philosophie de la troisième voie qui conduit le gouvernement à mettre l'accent sur les méthodes plutôt que sur les idéologies, sur l'action plutôt que sur la délibération. Surtout, la nouvelle politique s'infléchit en fonction du renouveau économique, de l'amélioration de l'école et d'une micro intervention intensive dans le cadre d'une approche principalement gestionnaire. Dans ce travail, la distinction entre le partenariat avec des organismes publics et des organismes privés s'efface progressivement : seul compte ce qui marche. C'est le produit ou le résultat qui sert de test de validité et non le profit ou la transparence des prises de responsabilité.

Pendant, une communauté indépendante de chercheurs en éducation, localisée dans les universités, a subi diverses attaques ces derniers temps. Des attaques classiques sur sa qualité et ses méthodes de recherche ont été lancées en 1998 dans un rapport financé par l'OFSTED (agence d'inspection scolaire du gouvernement) et rédigé par un universitaire conservateur partisan du système de marché pour le secteur éducatif. Puis, en 1999, l'important Institut d'études pour l'emploi (4) (*Institute for Employment Studies*) a été chargé par le Ministère de préparer un rapport sur la direction, l'organisation, le financement, la qualité et l'impact de la recherche pédagogique en ce qui concerne les écoles et d'élaborer des recommandations visant à l'excellence de la recherche en matière scolaire. Les principaux thèmes évoqués étaient :

- l'aspect fragmenté de la communauté des chercheurs en éducation ;
- le manque de coordination entre les diverses agences de financement ;
- le manque d'implication des enseignants dans les processus de recherche ;
- un souci des responsables des politiques d'éducation concernant la qualité de la recherche ;
- une certaine désinvolture en ce qui concerne la diffusion des résultats et l'implication des utilisateurs.

En conclusion on recommandait naturellement que le financement de la recherche soit centralisé et dépende de stratégies politiques claires. La

stratégie de la recherche pédagogique doit se caractériser par une plus grande cohérence, un soutien aux décideurs et aux praticiens de l'éducation et une implication dans le développement d'une politique fondée sur des faits prouvés.

De cette conception assez étroitement dirigiste de la recherche, soutenue par la presse populaire conservatrice, est né un Forum national de la recherche pédagogique (*National Forum for Educational Research*) instauré par le Ministère. Ce Forum est décrit comme un « nouveau forum indépendant chargé de fournir une orientation stratégique à la recherche pédagogique au niveau national ». Il présentera « un ensemble de critères reconnus à partir desquels la recherche pédagogique sera évaluée et des méthodes d'appréciation de la recherche de haut niveau fondées sur l'application de ces critères » (cf. communiqué de presse du Ministère de l'Éducation, sept. 1999).

## LES GERMES DU FUTUR

Dans le cadre de cette nouvelle politique apparaissent des schémas qui donneront forme à la recherche pédagogique de l'avenir. Le financement de la recherche sera lié à des objectifs d'intervention bien spécifiques : sa valeur sera jugée à sa capacité de produire des changements positifs. La recherche menée en université devra travailler dans cette optique pour obtenir des fonds ou bien des organismes privés se substitueront à l'université en honorant des contrats à court terme ciblés sur l'éducation. La recherche sous contrôle dépend de besoins prédéterminés et du discours des politiques. La recherche en éducation remplira des contrats spécifiant très exactement les problèmes à étudier, les chercheurs travaillant dans un cadre étroitement négocié. Par ces contrats, on fera le tour des thèmes de recherche qui méritent d'être subventionnés et des résultats dont il faut tenir compte. Les produits du financement de la recherche, le « capital intellectuel », seront la propriété de l'agence ou de la firme qui aura financé cette recherche. Le passé de la recherche pédagogique – l'accumulation de connaissances ou la réflexion sur ces connaissances – aura, dans cette approche, beaucoup perdu de sa valeur. Si les universités, lieu d'accueil de la majorité des chercheurs, doivent continuer à travailler selon ce mode de finan-

cement, on peut prédire une réévaluation radicale de ce qu'est l'université.

On peut illustrer ce nouveau contexte de la recherche pédagogique par quelques exemples. Bien que la prédominance de la recherche effectuée par des praticiens soit évidente dans les cours universitaires de pédagogie depuis une quinzaine d'années (et c'est là une force de l'approche pragmatique de l'activité de recherche de l'enseignant), l'Agence de formation des enseignants (*Teacher Training Agency*), qui finance et contrôle la formation des enseignants en Angleterre, s'est éloignée des universités pour promouvoir un petit programme de recherche centré sur les classes, mené par des enseignants et des chercheurs universitaires et visant l'amélioration des résultats des élèves. Cette agence offre quelques subventions pour des enseignants qui veulent s'engager dans une recherche-action complétée par des innovations concrètes. Elle insiste sur ce type de programme comme exemple de ce que les universités ne font pas, marquant ainsi son opposition à une recherche qui n'est pas centrée sur la réalité de la classe, qui n'implique pas les enseignants en tant que chercheurs, qui n'est pas largement diffusée auprès du corps enseignant, qui ne privilégie pas l'intervention pratique, qui est écrite pour un lectorat de chercheurs érudits et dont les résultats ne sont pas assez accessibles aux responsables des politiques éducatives. En bref, elle est hostile à la recherche qu'elle ne contrôle pas ou ne finance pas. Cette description claire, quoique succincte, de la recherche pédagogique, avec les aspects positifs qu'elle comporte dans le cas de l'Angleterre, ignore les avancées que constituent les luttes des départements universitaires au cours des dernières décennies pour développer une recherche de bon niveau méthodologique et incluant des projets initiés par les enseignants eux-mêmes. L'université est ici considérée comme un pis-aller, non comme une vraie voie pour une recherche professionnelle renouvelée, parmi d'autres formes de recherche.

La double tendance à viser des objectifs définis au plan national et à réduire les subventions de recherche pédagogique aux universités reste à l'ordre du jour. En 1999, l'allocation de financement de la recherche versée en Angleterre aux départements d'Éducation par le Conseil de financement des Universités (*University Funding Council*) a été réduite de 10,5 millions de livres

au profit d'un programme sur l'enseignement/apprentissage géré par un Conseil de la recherche gouvernemental. Toutes les disciplines des sciences sociales sont autorisées à concourir pour obtenir des financements au titre de la recherche pédagogique.

Il existe un mouvement en faveur d'une recherche fondée sur des données avérées, une expression utilisée plus fréquemment dans la discipline médicale pour décrire des travaux testés, éprouvés sur les affections médicales, susceptibles de fournir aux médecins de quartier des bases de données leur permettant d'assurer leur diagnostic. Un conseiller de premier plan, professeur d'Éducation partisan convaincu d'une réforme de l'école basée sur des expérimentations sociales, qu'il considère comme des essais cliniques, traite actuellement la notion d'expérience comme le ferait une société de production moderne. De fréquentes micro-interventions concernant les méthodes de production, l'apprentissage, les savoir-faire, le personnel, les contrats, sont mises au point après des essais, des tests rigoureux (5). Des expérimentations pratiques dans un secteur sont transposées dans d'autres domaines et les professionnels sont jugés sur la façon dont ils utilisent dans leur pratique des éléments éprouvés. Ainsi le ministère de l'Éducation va créer un équivalent du « Collectif Cochrane » qui fonctionne dans les services de santé, pour élaborer une banque de données des principaux résultats de recherche et pour réaliser des revues aussi exhaustives que possible des recherches, la liberté professionnelle des médecins devant être ainsi évaluée en fonction de l'usage qu'ils font des apports de la recherche.

Ce modèle gestionnaire de la recherche pédagogique opérerait, selon le Ministère, de manière simple et rationnelle.

- Le Ministère met au clair ses priorités de recherche et en informe la communauté des chercheurs.

- La communauté répond à cette demande précise en produisant un travail de grande qualité, bien ciblé.

- Cette recherche et les bases de connaissances acquises sont communiquées aux responsables politiques (Ministère, juillet 1999).

Les conséquences de cette évolution sont nombreuses, concernant notamment la cohérence de

l'ensemble du domaine de la recherche et une perte probable d'influence intellectuelle. Les priorités du Ministère, dont dépend probablement de manière essentielle la définition du champ, vont être déconnectées de leur contexte social et se présenter de manière morcelée, par exemple éducation, et « employabilité », type de scolarité et niveau atteint, besoins en compétences et curriculum, etc.

Un deuxième aspect de la transformation de la recherche pédagogique en Angleterre est l'arrivée de managers et de mécènes du privé. Comme le marché de l'éducation est en expansion et qu'on ouvre le service public à la concurrence pour prendre en charge les écoles ou les services d'éducation locaux, les firmes veulent être au courant du marché ou des opportunités de développement. Ces nouvelles entreprises gérant le savoir produisent des rapports, fondés sur leurs observations, mènent des audits organisationnels, élaborent des solutions aux problèmes d'éducation, solutions qu'elles vont s'efforcer de vendre. Les acteurs principaux sont actuellement des grandes firmes internationales de consultants en gestion, comme Arthur Anderson et Deloitte Ross, mais de nouvelles firmes se spécialisent dans ce créneau. Par exemple le « *Council for British Teachers* » (CFBT) est un organisme privé sans but lucratif, qui possède une chaîne d'écoles internationales, des écoles de langue (« *teaching English as a foreign language schools* »), remplit des contrats de service concernant les carrières et l'inspection scolaire etc... Il opère dans vingt pays, est principalement basé en Asie, Moyen-Orient, Afrique orientale. Il se définit comme un important fournisseur indépendant de services d'éducation et de formation.

Ses bénéficiaires sont utilisés pour soutenir des initiatives promouvant les mêmes valeurs que celles de cette compagnie et complétant son activité, ce qui correspond à un « investissement dans les idées ». Cette compagnie s'oriente vers une approche de plus en plus directive dans laquelle les recherches répondent à une commande spécifique ou à un processus de soumission, s'agissant par exemple d'études sur les parents comme partenaires de l'apprentissage, sur les assistants d'enseignants ou les activités lors de la pause du déjeuner. Ces initiatives ne sont pas purement altruistes ; elles permettent de se positionner sur le marché. Sur son site Web la compagnie indique son objectif : traiter en expert

des divers aspects de l'éducation aux différents niveaux, qu'il s'agisse de planifier ou de développer des systèmes et des institutions, d'offrir des services d'appui, par exemple pour le développement des programmes ou la formation des enseignants ou directement d'enseigner ou de former. Cet organisme assure ainsi une des fonctions autrefois dévolues à l'État. En tant que partenaire clé dans les nouvelles zones d'action éducative et les services locaux de l'éducation, le *Council for British Teachers* tire parti de recherches commanditées pour se faire de la publicité.

Un autre domaine d'évolution est la transformation des Autorités Locales de l'Éducation (les conseils municipaux ou régionaux responsables de l'éducation) en producteurs de données de recherches, données qui peuvent aboutir à des interventions réussies. Un partenariat s'instaure ainsi entre le travail d'information statistique de l'administration locale et l'instance chargée du conseil et de l'amélioration scolaire. Conformément à la théorie de Deming sur l'amélioration de la qualité, cela suppose une information technique régulière et fiable sur les écoles, alliée au renfort d'interventions et à la promotion du travail en collaboration. La ville de Birmingham a bien développé ce système d'innovation, elle fait le bilan des performances dans les écoles et, à partir de ces informations, elle lance des programmes d'action dans lesquels des écoles ayant des caractéristiques similaires fonctionnent en partenariat pour s'améliorer. Les points communs de ces écoles peuvent être un faible niveau en sciences ou un pourcentage similaire d'enfants à risques ou une insuffisance généralisée des résultats.

L'idée d'une « Cité éducative » (*Learning City*) est très importante pour l'éducation en milieu urbain, car elle constitue, dans le contexte de l'économie du savoir qui émerge aujourd'hui, une réponse stratégique et imaginative à la question de la capacité éducative et réflexive des villes. De plus en plus, les villes, dans le cadre de leurs partenariats locaux, considèrent leurs ressources, en particulier humaines, d'une manière globale et, au sein des divers services communaux, elles articulent leurs activités autour de l'idée de l'éducation comme facteur de régénération et de développement. Il s'agit d'une réaction du secteur public de la recherche pédagogique aux changements venus du secteur privé.



## DERNIÈRES REMARQUES SUR LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS L'AVENIR

En résumé on peut dire qu'en ce qui concerne l'avenir de l'éducation et de la recherche en Angleterre un nouveau langage commun pour l'éducation est en train de supplanter l'ancien. Le discours du service public, de la responsabilité de l'université, de l'engagement civique, de l'État providence, cède le pas au discours de la clientèle, du rapport coût/efficacité, du soutien logistique, de l'adéquation aux objectifs, des accords public/privé. Ce discours résulte du développement du soutien à la recherche provenant des entreprises privées d'éducation, de la réglementation professionnelle due au gouvernement, de la privatisation de l'éducation et de sa transformation en marché.

Cette évolution est rarement analysée et théorisée en Angleterre et je me rends compte que lors de la table ronde mes collègues ont su faire appel à une érudition critique pour expliciter leurs réponses. Il n'est pas fréquent que les travaux sur la politique éducative prennent en compte les tendances de la recherche en éducation ou considèrent les effets de la nouvelle loi du marché et de la mondialisation comme un phénomène particulier dans le domaine de l'éducation. Les travaux sur l'économie politique ou l'action publique sont centrés sur le désengagement de l'État (6) mais dans le domaine éducatif seuls quelques textes généraux comme ceux de Spring (7) soulèvent des questions sur la production d'éducation par

des organismes transnationaux. Bien évidemment, l'avenir de la recherche pédagogique ne peut pas dépendre seulement du pragmatisme des gouvernements, du mouvement des capitaux et des projets d'indicateurs de performance internationaux. Aussi est-il souhaitable qu'une nouvelle théorie critique internationale concernant la production de la recherche pédagogique se construise dans un avenir proche. De même, les aspects positifs d'une coopération entre la communauté des chercheurs, les enseignants et l'administration locale, coopération qui dans le passé a fonctionné quasiment comme une contre-culture, devraient être reconnus dans toute leur importance dans le cadre de ce nouveau marché. La méthodologie de la recherche anglaise, qui repose traditionnellement sur une approche très empirique et techniciste, se réaffirme à nouveau comme un exercice orienté par des valeurs : la recherche concernant les politiques éducatives doit constituer une ressource et un domaine d'activité pour les enseignants des diverses branches parce qu'elle peut éclairer leur propre orientation stratégique et favoriser une vision critique de la politique gouvernementale (8).

L'avenir de la recherche pédagogique dans le cadre de la réforme de l'éducation en Angleterre ?  
Sujet à caution !

Martin Lawn  
Professeur d'Éducation  
Université de Birmingham, Westhill

Traduction de Nelly Rome, revue par André Robert et Jean-Claude Forquin.

### NOTES

- (1) Basseby M., Constable H. Higher Education Research in Education 1992-1996. In *Research Intelligence [British Educational Research Association Newsletter]*, n° 61, juil. 1997, p. 6-8.
- (2) La même constatation est faite dans : Kerr D. et al. *Mapping educational research in England : an analysis of the 1996 Research Assessment Exercise for Education*. NFER/HEFCE.
- (3) Newman J., Clarke J. *The managerial state : power, politics and ideology*. London : Sage, 1997.
- (4) Hillage J. et al. *Excellence in Research on Schools*. London, Institut of Employment Studies, 1998.
- (5) Hargraves D.H. *Teaching as a research based profession : possibilities and prospects*. London : Teacher Training Agency, 1996.
- (6) Par exemple :  
Strange S. *The Retreat of the State*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.  
Pusey M. *Economic Rationalism in Canberra – a nation building state changes its mind*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- (7) Spring J. *Education and the Rise of the Global Economy*. NJ, USA : Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- (8) Ozga, J. *Policy Research in Educational Settings : contested terrain*. Buckingham, UK : Open University Press, 2000 [p. 5].





# Réflexion conclusive

*Jean-Louis Martinand*

**A**vant de passer la parole pour des questions ou des interventions à tous les participants qui le souhaitent, je voudrais rapidement insister sur quelques points.

À l'arrière-plan de ce que nous a dit Martin Lawn, à partir de son expérience britannique, il y a ce qui apparaît aujourd'hui comme une industrie de l'éducation et de la formation. Les autorités de Grande-Bretagne pensent cette industrie de l'éducation dans la perspective de la mondialisation et souhaitent manifestement que les institutions, fondations, entreprises britanniques en deviennent les leaders internationaux. Il ne s'agit pas que de technologie de l'information et de la communication, il s'agit aussi de réforme des curriculums et de formation des enseignants.

Jürgen Schriewer et Antonio Novoa ont l'air d'être en désaccord : l'un voit un impact fort de la recherche pédagogique sur les discussions de réforme, parce qu'elle fournit finalement les concepts pour poser les problèmes et esquisser des orientations ; et l'autre voit une méconnaissance, un désintérêt pour la recherche de la part des politiques et des administrateurs au moment des réformes. Je pense personnellement que les deux points de vue sont complémentaires. D'une part, ils ne se rapportent pas à la même échelle

temporelle : la reprise des idées, concepts et résultats de la recherche prend au moins une génération. D'autre part, ils ne s'intéressent pas aux mêmes types de relations entre recherche et réforme, et aux mêmes impacts de la recherche.

Philippe Meirieu enfin a posé très fortement la question des interlocuteurs et des partenaires, à la fois pour les réformes et pour les recherches : ils bousculent aujourd'hui les plans et les certitudes des réformateurs comme des chercheurs.

Du point de vue particulier de la recherche, je crois que nous avons intérêt à réfléchir aux modes d'intervention, aux intérêts, besoins et demandes de ces partenaires, y compris à ceux qui ont intérêt à ce qu'il n'y ait pas de recherche, car ils sont gênés par sa fonction critique : comment un politique peut-il accepter facilement la parole du chercheur qui démontre la faiblesse ou l'erreur de ses pré-supposés ? La recherche doit donc s'imposer. Cependant, dans cette perspective de construction partenariale, je pense qu'il ne faut plus penser la recherche pédagogique comme la mise à jour de ce qu'il convient de faire, et qui pourrait être scientifiquement validé, justement sans prendre en compte les partenaires. Le rôle de la recherche est à la fois plus modeste et plus ambitieux : plus modeste car elle

ne peut avoir le dernier mot ; plus ambitieux car il s'agit d'explorer tous les possibles, d'inventer contenus et modalités, de conceptualiser pour que les problèmes, les implications et les conséquences puissent être effectivement débattus. Fonction prospective donc, à côté de la fonction critique ; et fonction prospective qui n'aura d'impact que si elle affronte réellement et pleinement

les problèmes de montage et de régulation de dispositifs, et les problèmes de construction et reconstruction de curriculum, que ce soit dans la forme de disciplines scolaires ou dans des formes non disciplinaires, scolaires, ou même non scolaires (« médiatiques »).

Jean-Louis Martinand  
ENS Cachan

## L'École entre sociologie, culture et philosophie : la chance de la pédagogie

Michel Soëtard

La lecture des travaux que Jean-Claude Forquin a publiés jusqu'à ce jour appelle ma réflexion dans trois directions, et elle fait dans le même temps lever en moi trois questionnements qui devraient continuer à nourrir le débat entre nous. Quel plus bel hommage en effet à rendre à un intellectuel que de traiter ses productions non pas comme celles d'un ego mandarinal qui n'attendrait qu'encensements, ou encore comme celles d'un petit mandarin qui n'attendrait de l'autre que la confirmation implicite de ce qu'il pense, mais comme des objets ouverts à la discussion publique ? Le chantier permanent des « sciences de l'éducation » offre heureusement cette possibilité, sans doute plus que d'autres. On admettra qu'humainement parlant, chacun aime bien avoir raison, mais faut-il rappeler que, dans le monde d'un savoir universitaire qui reste en formation, chacun n'est pas toute la raison, et que l'on n'est même pas sûr de l'avoir tous ensemble... C'est pourquoi l'on discute (1).

Ma réflexion se développera autour de trois binômes qui combineront les éléments constitutifs du titre de cette contribution : 1) sociologie et pédagogie ; 2) culture et pédagogie ; 3) pédagogie et relativisme culturel.

### SOCIOLOGIE ET PÉDAGOGIE

Je sais gré à Jean-Claude Forquin d'avoir, au milieu de la déferlante sociologique, laissé sa chance à la philosophie. Il a, en faisant le détour par la Grande-Bretagne, éveillé le lecteur français à l'idée que la sociologie de l'éducation n'était pas forcément une entreprise qui surplombait la réalité sociale en la soumettant à une Idée sacralisée : *la* Reproduction, *l'*École capitaliste, et maintenant *le* Sujet. C'est vrai que, face à cette prétention, le philosophe avait l'impression de se sentir dépossédé. Il avait beau expliquer que le sacre de la grande Idée ne pouvait se faire sans qu'elle trouve *par ailleurs* sa justification, qu'il fallait encore et toujours s'expliquer sur le choix d'une hypothèse globale d'explication : pourquoi ce « grand Intégrateur » plutôt qu'un autre ? Et l'Intégrateur suprême, la Société elle-même, pouvait-elle être comprise hors de la fin qu'on lui assignait, et qui fait qu'il y a plusieurs « modèles sociaux » ?... *Vox clamans in deserto*, la vague idéologico-sociologique était telle que le philosophe se trouvait régulièrement rejeté sur la berge, ou bien se voyait condamné au rôle du barde de service dans la célèbre bande dessinée, qui, après avoir ennuyé tout le monde de son

chant insipide, finit bâillonné tandis que les autres font la fête... Or, en nous faisant connaître, sur la question de l'École, « le point de vue des sociologues britanniques », alors que nous étions culturellement conditionnés à soumettre les faits sociaux à l'unicité d'un *Je pense*, en nous ouvrant les portes d'une recherche anglophone « puissante et plurielle », Jean-Claude Forquin nous a conduits à regarder le fait social pris à sa juste mesure, qui se mesure d'abord à la diversité des regards portés sur lui. Je ne sais jusqu'à quel point son travail fut prémonitoire, et s'il a effectivement favorisé les évolutions que nous constatons actuellement, je veux dire : le retour de la sociologie à une modestie épistémologique régulée par l'expérience et, dans le cadre de l'école, attentive à ce qui en constitue le noyau dur, à savoir l'élève en situation d'apprentissage. Toujours est-il qu'il nous a laissé entendre qu'il n'y avait pas qu'une seule sociologie de l'éducation, que plusieurs écoles sociologiques pouvaient même coexister dans un même pays (la Grande-Bretagne à vrai dire !), en s'affrontant durement et sans craindre les implications politiques, dès lors que l'on se donnait un *objet de discussion*. Il nous faut prendre acte de ce que, dans ce domaine comme en d'autres, l'intellectualité française, avec sa propension au système d'idées clos sur lui-même, ne constitue pas le nombril de la pensée européenne.

Intéressant est, dans cette réflexion inspirée par la sociologie britannique de l'éducation, le fait que la connexion se soit pour ainsi dire naturellement établie avec la pédagogie. Ce n'est pas que les travaux classiques (dans la tradition durkheimienne) de sociologie de l'éducation en perdent leur utilité et leur valeur : il faudra toujours s'enquérir de savoir scientifiquement comment les choses fonctionnent globalement dans notre société, et à quel point la réalité constatée est à mille lieues de l'idéal social dont on rêve dans les chaumières et dont on se targue dans les palais. Mais il y a, à côté de cela, une réalité sociale quotidienne qui est en mouvement dans le monde de l'éducation, et dans d'autres mondes, et que le savant se doit d'éclairer pour que le praticien avance plus sûrement. La sociologie du curriculum, chère à nos collègues britanniques, et que nous aurions tort de réduire à une affaire de programme scolaire (un nouvel avatar de notre abstractionnisme français : le didactisme), se présente comme un effort de compréhension de

l'acte d'apprentissage dans toutes ses dimensions sociales. La pédagogie a, par chez nous aussi, tout à gagner de cette « nouvelle sociologie de l'éducation » qui privilégie les approches de terrain, l'observation directe des comportements et des situations, le recueil des données dans les contextes naturels et quotidiens. Elle a encore beaucoup à gagner d'une philosophie qui se détourne des « usines à gaz idéologiques » pour s'attacher au langage du sens commun et lui renvoyer l'image d'une vérité qui lui est immanente...

Ici se trouve implicitement posée la question du rapport entre sociologie, pédagogie, et la philosophie sociale qui sous-tend l'une comme l'autre. Si l'on prend le schéma durkheimien d'une pédagogie qui ne serait que le reflet d'un état éducatif de la société, alors il faut travailler sur la transformation sociale par l'école et de l'école, globalement parlant. Mais si, sans renoncer à cet objectif, on constate que le consensus social tend à se déliter et que les individus sont portés à dicter leur loi aux structures, alors il faut bien s'intéresser à leur cheminement personnel à travers le labyrinthe social, et à travers la société scolaire en particulier (2). C'est alors que le sociologue rencontre le pédagogue, qui porte instinctivement son regard vers le bas, là où les comportements s'inscrivent dans une trajectoire sociale qui peut être celle-ci ou celle-là, qui peut être linéaire, ou brusquement bifurquer : à la science sociologique d'en dégager les constantes, même si celles-ci restent menacées par l'aléatoire individuel.

## CULTURE ET PÉDAGOGIE

L'apport le plus intéressant des travaux de Jean-Claude Forquin me semble trouver son origine, comme c'est souvent le cas pour les universitaires qui ont passé des années à creuser un sujet, dans l'ouvrage directement issu de sa thèse, et qui inspire le titre de ce colloque : École et culture. J'y reviens régulièrement, et je ne compte pas le nombre d'étudiants qui trouvent dans sa lecture de solides stimulations pour la réflexion.

Ce qui retient plus précisément l'attention du philosophe, par-delà les analyses serrées et acérées des positions des sociologues britanniques, ce sont les considérations finales sur les rapports

entre pédagogie, sociologie et culture. Forquin y tient à distance, en les articulant entre elles, la « raison sociologique » et la « raison pédagogique ». De la raison sociologique, il dit qu'elle « est tout entière tournée vers la description, l'explication, l'objectivation des phénomènes. Le déterminisme est son ressort heuristique, le relativisme sa tentation naturelle, le cynisme théorique sa vertu ». « Au contraire, poursuit-il, la raison pédagogique est essentiellement normative et prescriptive, sa tentation naturelle est l'universalisme (...) sa postulation normale, une certaine sorte d'idéalisme pratique ». Si la sociologie n'a que faire des valeurs, sauf à les réduire à des faits descriptibles, le concept d'éducation, lui, est structurellement – « phénoménologiquement » insiste Forquin – inséparable du concept de valeur, indissociable d'un ordre et d'une échelle des valeurs. Il est prescriptif. Et l'on sait que le descriptif et le prescriptif ne peuvent pas se supporter. « C'est pourquoi, conclut notre collègue, la collaboration entre sociologie et pédagogie est l'objet d'un contentieux perpétuel et le théâtre d'un perpétuel malentendu » (p. 185).

On ne peut s'empêcher de mettre en rapport, et en contrepoint, le constat de ce malentendu avec les analyses des positions des sociologues britanniques qui constituent la matière de l'ouvrage. Ce qu'il est convenu d'appeler l'« empirisme anglais » véhicule dans le même mouvement, sur la base de la reconnaissance d'un primat du fait sur l'idée, tout à la fois des analyses scientifiques, aussi fines que rigoureuses, des situations sociales données, et une appréciation des valeurs mises en œuvre à travers ce qui est recherché en fait. Même lorsqu'elle se veut critique, comme dans le cas de la « nouvelle sociologie de l'éducation », et qu'elle s'emploie à prendre en compte les présupposés idéologiques qui sous-tendent les processus et les procédures scolaires, cette approche ne va pas jusqu'à inverser le primat du fait sur l'idée. On comprend que, prisonniers de notre cartésianisme, nous soyons fascinés par cette façon de procéder qui pose le problème résolu en principe avant même qu'il soit théoriquement posé (avec le risque, chez nous, qu'il ne quitte pas la théorie...). Mais on ne se refait pas culturellement : le rapport entre sociologie et pédagogie ne peut être, dans notre bonne France, que « tragique » condamné au malentendu (3).

Nous sommes peut-être en cela les héritiers d'une troisième culture, je veux dire : de celle qui,

à partir de Kant et de l'idéalisme allemand, a façonné notre façon de penser moderne, et de la manière la plus systématique. Le « perpétuel malentendu » sur lequel Jean-Claude Forquin met le doigt renvoie au fond, chez le philosophe de Königsberg, au statut de la liberté dans son rapport à la nature. C'est que nous nous découvrons tout à la fois comme des êtres bien enracinés dans la nature, mais tout autant capables de nous en dégager pour penser un sens qui ne lui doive rien : l'éducation s'appuie précisément sur ce pouvoir dont nous disposons de par notre liberté. L'homme est, pour reprendre une formule de la *Critique de la raison pratique*, un être « raisonnable et fini » : fini, il est entièrement soumis au mécanisme de la nature et déterminé par les causes qui agissent sur lui (ce qui donne prise aux sciences humaines) ; mais, raisonnable, il est capable de penser un sens en soi qui le satisfasse pleinement (ce qui laisse place à la philosophie). C'est ainsi qu'un fossé, qui paraît infranchissable, se creuse entre le domaine de la nature (socialisée) et le domaine de la liberté. Or cette liberté, si elle veut se réaliser, doit nécessairement trouver un chemin, et où peut-elle le trouver ailleurs que dans la nature et dans sa transformation sociale ? Si l'homme veut pouvoir agir sur elle en vue de l'humaniser – et il agit *de fait* en ce sens, il éduque *de fait* –, il importe que la réalité soit déjà jusqu'à un certain point finalisée par la liberté (4). Mais, insiste Eric Weil, jusqu'à un point seulement, faute de quoi la liberté, réduite au fait finalisé, en devient insensée.

Nos collègues britanniques partent du fait que la liberté est à l'œuvre dans la société, que celle-ci est finalisée de fait par la liberté : la critique ne peut donc être radicale, elle doit se satisfaire d'accompagner, de façon assurément critique, un processus qui est déjà de la liberté à l'œuvre ; la déconstruction n'est jamais telle chez eux que les choses ne puissent « fonctionner ». Héritiers de la tradition allemande, nous sommes, nous, plus radicaux : si la liberté doit trouver son chemin dans la nature, ce « devoir » n'est pas de l'ordre de la nécessité physique, il est porté par une volonté qui doit d'une façon ou d'une autre faire plier les faits. D'où notre volontarisme, volontiers « républicain ».

Il est intéressant, à ce point de notre approche comparative, de mettre en regard les analyses de la pensée anglo-saxonne que nous offre Jean-Claude Forquin, tant dans le champ de la socio-

logie que dans celui de la philosophie, et le concept de *Bildung*, central dans la pensée allemande, et qui peut trouver une traduction dans le terme de « culture ». Ses origines sont lointaines, religieuses et mystiques chez Jakob Böhme ; Herder l'a « éclairé », c'est-à-dire sécularisé, au XVIII<sup>e</sup> siècle ; il va s'épanouir avec Hegel et surtout Wilhelm von Humboldt, le fondateur de l'université allemande ; il générera encore tout un courant de la *Kulturpädagogik* qui, avec des penseurs comme Eduard Spranger et Theodor Litt, va associer dans un même mouvement le développement de la nature, le progrès de la société, le déploiement de la liberté et le sens de l'éducation (5).

Mais cette célébration, christianisante d'abord, puis pleinement humanisante, de la *Bildung* n'est pas allée sans problème ni questionnement à partir d'une certaine époque et dans un certain contexte. On s'est pris à douter des vertus de la culture en observant qu'elle avait accompagné et soutenu, chez le peuple le plus intellectuellement doté d'Europe, l'acte de barbarie le plus horrible et le plus systématiquement organisé : la démarche critique de l'École de Francfort n'a pas cessé de tourner autour de ce trou de néant désormais creusé au cœur de la *Bildung*. En termes directs : peut-on, après Auschwitz, philosophe (et éduquer) comme avant cette négation planifiée de l'humain à travers l'éradication de l'une de ses racines culturelles ?...

C'est sans doute le moment de se souvenir d'une phrase de Kant relevée dans ses notes de cours publiées sous le titre *Über Pädagogik* (titre français : *Réflexions sur l'éducation*) : « Un homme peut être physiquement très cultivé (*gebildet*), son esprit peut être très orné ; et il peut cependant être bien mal cultivé moralement et n'être qu'un homme méchant » (trad. Philonenko, Vrin, p. 109). Rousseau, le Rousseau du *Discours sur les sciences et les arts*, mais tout autant le Rousseau de *l'Émile* que Kant a sous les yeux lorsqu'il écrit ses notes, n'est pas loin : l'ordre de la morale, le monde des valeurs, est à distinguer radicalement de l'ordre de la nature et du fait social naturalisé. Le premier appelle la liberté, la recherche de la fin, l'intention, la décision ; le second postule le déterminisme des faits, il régresse vers les causes, il cherche à établir des lois générales.

Comment se situe maintenant la culture par rapport à ces deux univers ? Il peut paraître tentant d'en faire un concept synthétique où se rencontrerait le fait social et le sens que l'homme se donne, comme une espèce d'horizon philosophique indépassable. Ce n'est pas faux, pour autant que l'objet culturel, comme l'objet esthétique, est porteur de cette finalité qui permet à l'homme de ne pas vivre comme une bête, mais de se construire une existence sensée par-delà les choses de ce monde. Lire une pièce de Racine, ce n'est pas seulement engranger une suite de mots, c'est, à travers eux, rejoindre le sublime humain porté par la question : « Où va l'homme ? », et en éprouver dans le même temps une joie esthétique. Nul doute que la culture est porteuse de valeurs, qu'elle n'est tout simplement que la valeur humaine mise en forme. Mais peut-on en rester là et fonder sur ces objets culturels l'universalité morale, l'universalité de la morale ? Car c'est bien ce qui est recherché, et Jean-Claude Forquin y insiste jusqu'à l'obsession : comment échapper au relativisme culturel dans l'enseignement ? Faut-il attendre d'une autorité – en l'occurrence l'État, après l'Église – qu'il définit ce qui vaut la peine d'être enseigné ?

L'entreprise est périlleuse, car cette imposition culturelle n'offre aucune garantie d'universalité. Qui décide en effet des valeurs, et au nom de quoi ? Quid des valeurs catholiques lorsqu'une école qui s'affiche telle compte plus de 80 % d'enfants musulmans ? L'État a-t-il seulement encore un pouvoir d'intégration comme au temps de ses « hussards » ? Les experts sont unanimes : La République n'éduquera plus... Quand bien même elle le voudrait, elle n'en a tout simplement plus les moyens. – Et elle est encore moins en mesure de moraliser par objets culturels interposés : Alain Kerlan a superbement démontré l'échec des deux grandes tentatives « scientifiques » en ce sens, celle de Durkheim et celle de Comte (6). C'est encore le lieu de rappeler la phrase de Kant, et de prendre en compte son horrible illustration dans l'événement de la shoah : la société humaine la mieux formée, qui a généré des Bach, des Hegel, des Goethe, peut à tout moment user de toute cette culture pour commettre le crime d'humanité. Et que l'on ne dise pas que c'est un accident de l'histoire : que les mêmes choses se soient passées en miniature au Kosovo n'enlève rien à l'intention maléfique des hommes...

C'est dire que ce n'est pas la culture, ni même la « valeur » qui fait l'homme. Si elle est le passage obligé de l'humanisation, elle n'en offre pas la garantie objective, loin de là : encore faut-il s'enquérir de ce que l'homme va en faire, de la volonté qu'il va mettre en œuvre pour la plier au service d'une intention bienfaisante ou d'un projet maléfique. On sait trop, dans nos milieux universitaires, que la hauteur du savoir n'offre aucune garantie quant à la moralité et à l'honnêteté des hommes, et qu'elle permet le plus souvent de redoubler de ruses malfaisantes dans les relations les plus simples, là où l'on attendrait... de l'humanité. C'est ce qui me rend également méfiant à l'égard du discours des « valeurs », de leur soi-disant « retour » (a-t-on seulement jamais pu vivre sans valeurs ?) et de leur inscription dans un ciel objectif (hum ! hum !) : m'importe beaucoup plus ce que l'homme que j'ai devant moi fait de ces valeurs dans la réalité de son action, et, en deçà, dans la pureté de son intention (que je ne pourrai évidemment jamais complètement percevoir à jour, mais quand même...).

On retrouve ici la démarche de Kant dans la *Critique du Jugement* : l'objet culturel, assurément généré par la liberté, laisse encore entière la question de son usage en vue du réel accomplissement de la liberté en l'homme, de sa dignité. Cet objet peut promouvoir, mais tout autant étouffer la liberté : il reste ambivalent au regard de l'intention humaine. On peut en multiplier les preuves historiques et quotidiennes.

Or à chacun son intention. Échappera-t-on alors au relativisme, et à sa propagation à travers la culture et ses productions ? L'École a-t-elle encore un sens ? L'enseignement est-il encore justifié ?

## PÉDAGOGIE ET RELATIVISME CULTUREL

Plutôt parménidien qu'héraclitéen, Jean-Claude Forquin reste porté par le souci de faire échapper l'École au relativisme culturel et moral qui rendrait son projet insensé. S'il apprécie et nous fait partager les acquis de la « nouvelle sociologie de l'éducation », c'est pour engager le débat sur le relativisme épistémologique qui la sous-tend ; l'« anthropologie », assurément bien pratique lorsque l'on veut produire ce mélange suspect de

fait et de sens qui dispense d'aller jusqu'au fond du questionnement philosophique, le laisse insatisfait pour autant qu'elle ne tranche pas entre le relativisme et l'universalisme, ou en offre une synthèse trop facile. Reconnaisant que, dans le contexte des sociétés multiculturelles contemporaines, l'école ne peut plus ignorer la diversité des publics qui lui sont confiés, il postule – « faute d'argument scientifique ou logique décisif qui permettrait de trancher "au fond" la querelle du relativisme » – qu'elle ne peut que faire le choix de l'universalisme si elle veut garder sa cohérence, et que ce choix « comme philosophie justificatrice de l'enseignement reste plausible, alors que le choix contraire exclut d'enseigner ». Et il conclut, prudent : « Mais tout le monde est-il tenu d'enseigner ? » (7).

La réponse est sans doute intellectuellement satisfaisante, mais elle laisse le pédagogue praticien dans une grande perplexité : s'il lui faut s'efforcer de « mettre l'accent, au niveau des contenus aussi bien qu'au niveau des procédures de l'enseignement, sur ce qu'il y a de plus profond, de plus constant et de plus incontestable dans les manifestations de la culture humaine » (8), quel est donc le critère de cette « profondeur », de cette « constance », de cette « incontestabilité » qui me permettra d'agir en conséquence ? N'est-on pas renvoyé aux productions effectives de la culture humaine, qui, portant toutes les valeurs possibles, sont précisément le lieu du problème ? Ou bien faut-il attendre qu'un doigt supérieur désigne autoritairement ce qui vaut, et que le professeur des écoles l'écrive le matin au tableau, comme Dieu sur les tables de Moïse ? On répondra oui, si l'on est assuré que c'est Dieu. L'exigence démocratique est cependant devenue telle que les « sujets » réclament d'être partie prenante dans cette nouvelle « moralisation », surtout s'il faut admettre que le consensus social n'existe plus sur cette matière. Alors, à chacun, ou à chaque groupe ses valeurs ? On est au rouet.

Si l'action pédagogique doit avoir un sens, il faut bien trouver une réponse théorique au problème posé, autrement qu'en dissertant sur le tragique de la condition pédagogique. Il s'agit de dépasser l'*empiriquement parlant*, qui nous renvoie au relativisme, et le *transcendamment parlant*, qui nous aspire vers l'universalisme, en se positionnant *pédagogiquement parlant*. Je m'explique.



Il m'apparaît d'abord que la référence aux contenus culturels en tant que tels – aux savoirs – est sans issue pour notre problème. Ces contenus sont précisément le lieu du relativisme qui nous préoccupe, pour autant qu'ils restent liés à l'histoire, aux contextes nationaux, ethnologiques, religieux, et désormais aussi, dans notre société distendue, aux particularités générationnelles, aux phénomènes groupaux, aux conceptions post-modernes. Ce n'est pas que ces contenus soient insensés et sans valeur, mais ils n'offrent aucune assise sûre relativement à la question qui nous préoccupe. L'universel ne peut plus trouver d'appui dans la rationalité établie, institutionnellement établie, qui se trouve désormais contestée de toutes parts.

Il a plus de chance de s'établir sur la *volonté*, je veux dire : sur cette démarche spécifiquement humaine qui, par-delà tous les contenus possibles, vise l'universel en liberté comme la forme d'accomplissement de l'homme. La raison universelle reste bien le référent, mais, renonçant à dicter les contenus, elle est désormais législatrice d'une matière qui obéit à ses propres déterminations et garde son ancrage dans la particularité. L'empirique et le transcendantal s'appellent ainsi mutuellement, comme la matière et la forme d'Aristote, sachant que celle-ci reste le vrai moteur de la construction de l'humain, mais qu'elle doit encore toujours compter avec un extérieur d'elle-même qui lui préexiste de fait.

C'est un fait que la pensée française, forgée par deux siècles de positivisme, a le plus grand mal à penser ce formalisme de la raison pratique. On le dénonce comme « abstrait », vide de contenu (il l'est effectivement), donc inopérant lorsqu'il s'agit d'agir « concrètement » ; on cherche toujours dans le ciel la comète... Le « rigorisme kantien » a encore été inconsiderément objectivé en une « morale du devoir » qui réinstalle une autorité laïcisée et fait fi de la liberté, qui est pourtant l'axe de toute la réflexion du philosophe de Königsberg... Faut-il rappeler ici que les idées morales n'ont aucune réalité positive, que c'est seulement à partir de la négation de l'injustice subie et vécue que l'homme en vient à penser l'idée de justice, et que celle-ci, pour ne pas être de ce monde et n'y trouver aucune incarnation sensible décisive, n'est est pas moins active dans les comportements humains !... (9).

Qu'en advient-il en pédagogie ? Il y a d'une part un sujet appelé à l'universalité et mis en position de se construire en liberté, de « se faire une œuvre de soi-même » selon la formule chère à Pestalozzi. Il y a *par ailleurs* un ensemble de biens culturels forgés par la société au fil des siècles et qui, tels des « universels concrets », sont censés favoriser cet accès à l'universel. Et il y a en troisième lieu l'enseignant chargé de la transmission de ces biens. Le problème naît de ce que l'*educandus* ne vient pas vide au devant de ces biens : il arrive armé de ses propres valeurs forgées en dehors de l'école, tout simplement dans son expérience quotidienne, et surtout mu par une liberté qui veut trouver *plus de sens* à ce qu'on lui propose qu'à ce qu'il possède déjà. Le bien culturel, si élevé soit-il, ne peut donc lui être imposé comme bien *a priori*, on ne peut plus invoquer quelque autorité que ce soit, y compris celle de la tradition (des « vieux »), pour le lui faire avaler ; ce bien doit faire ses preuves à ses yeux, répondre à la bonne question d'Émile embarqué dans la leçon d'astronomie : « *À quoi est-ce utile ?* ». Cette question, trop rapidement ramenée à une préoccupation utilitaire, traduit l'aspiration à un savoir dont l'intéressé voit le sens et qui participe de son universalisation réelle, c'est-à-dire : lui ouvre un accès à l'universel dont il soit partie prenante, en liberté, et non par une simple imposition autoritaire.

Le bien culturel n'est donc que *médiateur* dans ce processus d'universalisation. Il ne concourt à la perfectibilité de l'intéressé (!) qu'à la mesure de la liberté qu'il y investit. Et il faut alors courir tous les risques de cette liberté : que le bien culturel que l'adulte pensait « supérieur » soit récusé au nom d'un bien auquel est attaché le jeune – le rap contre une symphonie de Beethoven –, mais sans cesser d'œuvrer avec fermeté, sur la base cependant d'un principe indéfectible de liberté, pour que le jeune se convainque que la symphonie de Beethoven lui apporte plus (de certains points de vue, pas forcément absolument) qu'un morceau de rap ; il faut encore accepter que le bien culturel soit contesté en pleine classe par un nouvel Émile aux conceptions « dures », mettant en demeure l'enseignant de justifier la validité de ce qu'il présente ; il s'agira aussi d'assumer, le cas échéant, un rejet complet de ce bien en même temps que du système qui le porte : c'est l'une des sources, sans doute la plus profonde, de la violence scolaire, qui manifeste que l'école a, de

fait, globalement perdu son sens aux yeux de l'intéressé, et qu'il s'agit de reconquérir ce sens autrement qu'en envoyant la police mettre de l'ordre dans les cours. C'est la culture scolaire qui est à reconstruire dans une relation renouvelée au savoir qui la fonde, mais qui n'en constitue pas la fin.

Telle est la situation, assurément inconfortable, mais qui a sa cohérence au regard du projet d'accomplissement de la liberté raisonnable portant l'homme, tout homme en avant. C'est dire qu'il faut envers et contre tout trouver le chemin qui permette cette avancée vers le meilleur de l'humain, le chemin de l'ennoblissement de notre race, et d'abord se convaincre que le plus inculte des hommes, que le plus rétif des jeunes à l'acculturation scolaire reste mu par une aspiration à l'universel, qu'il s'agit d'en détecter le germe, de le travailler à partir de ce qu'il est dans le sens de ce qu'il doit être. C'est dire qu'il faut faire œuvre de *pédagogie*. Et que cette œuvre s'enracine dans une volonté de servir l'autre en ce qu'il garde d'inaltérable par-delà toutes les altérations culturelles, sans perdre du regard l'exigence d'universel qui doit advenir en chacun, et qui doit advenir en liberté. C'est ici que le pédagogue ne peut faire, au regard de l'universel, l'économie d'une foi.

## PÉDAGOGIE MORALE

Notre réflexion nous porte ainsi insensiblement vers la morale. Et il n'est pas surprenant que, posant la question du relativisme culturel et de l'enseignement, Jean-Claude Forquin en vienne à poser celle de l'éducation morale à l'école. La note de synthèse qu'il a publiée à ce propos en 1993 dans le n° 102 de la *Revue Française de Pédagogie* reste, relativement à l'époque à laquelle elle se réfère, un modèle d'analyse, solidement documentée, qui restitue avec précision et finesse les apports de Durkheim, de Piaget, de Kohlberg, mais aussi des penseurs britanniques et américains, sur la question, dont nous ne sommes toujours pas venus à bout aujourd'hui, de l'éducation morale à l'école.

Tout à ces analyses, notre collègue n'en fuit pas pour autant le questionnement philosophique incisif. Ainsi lorsqu'il écrit de Kohlberg que « comme Piaget, il semble exclure l'hypothèse du

cynisme, l'hypothèse de l'immoralisme lucide et intelligent, l'hypothèse de la volonté mauvaise » et que l'un comme l'autre ne croient pas à ce que Kant appelle « le mal radical » (p. 89). De même, sa grande compréhension de la philosophie anglo-saxonne ne l'empêche pas de creuser une « différence de nature » – jusqu'à parler d'une « discontinuité radicale » – entre la composante intellectuelle et la composante pratique de la morale : « Dois-je vraiment faire ce que je dois faire ? » finit-il par interroger (p. 94), et il pourrait ici utiliser la distinction sémantique qui permet à Kant d'être le penseur de la morale : celle qui sépare le *sollen* de l'obligation morale du *müssen* de la nécessité physique. Et Forquin de conclure son article par « l'expression d'une inquiétude quant à la possibilité de fonder intégralement une morale et une éducation morale sur le socle de la raison ». Au contraire, poursuit-il, « l'expérience de la dissociation possible entre moralité et intelligence rationnelle s'impose à nous tous les jours ». Alors « maintenons du moins ouverte la possibilité de reconnaître l'existence d'une tension irrésistible entre les "ordres" » (p. 97).

Mais c'est une question que j'oserais poser au rédacteur d'alors de la *Revue Française de Pédagogie* : en quoi l'action pédagogique ne serait-elle pas une façon de mettre en œuvre cette possibilité de réduire le fossé entre l'ordre des faits, dont s'occupe les Durkheim, Piaget, Kohlberg, et l'ordre du sens moral, qui n'a assurément rien à voir avec ces cheminements cognitifs ? Il est assurément utile de savoir par quels chemins psychologiques, psychosociologiques, psychanalytiques se construit la conscience morale de l'enfant. Mais il est tout aussi important de savoir que cette conscience n'est pas la résultante d'un développement cognitif ou autre, qu'elle peut faire à tout moment irruption en rompant les déterminations, que la progression morale la mieux étudiée n'empêchera jamais le sujet de faire le mal lorsqu'il le décide... Il appartient à la pédagogie morale de piloter ce double mouvement.

Mais la pédagogie ne peut le faire qu'en *pensant son propre paradigme*, à distance tout à la fois du mouvement de la nature (les tentatives d'une « éducation naturelle » en morale ont régulièrement sombré dans les contradictions), et du mouvement de la société (les réductions de l'éducation morale à une socialisation n'ont guère plus d'avenir). Le projet pédagogique, pour être ancré

dans la nature humaine et profiter de la mise en forme sociale de cette nature, ne s'en construit pas moins sur l'irréductible contradiction entre nature et société au cœur de l'homme.

C'est dire enfin que la pensée de ce paradigme réclame une *approche philosophique spécifique*, qui ne s'enferme ni dans un naturalisme au travers de tous ses avatars, ni non plus dans un surnatu-

ralisme qui ferait planer un ciel d'Idées au-dessus de la « fange de ce monde ». Tournant le dos à toutes les ontologies, la philosophie appelée par la pédagogie est pensée du *devenir en liberté* de l'homme.

Michel Soëtard

Université Catholique de l'Ouest, Angers

## NOTES

- (1) Cette discussion risque évidemment de dépasser à tout moment l'intention de celui qui en est l'origine. C'est dire que, s'il devrait se reconnaître dans la restitution de ses analyses, notre collègue est tout à fait en droit de récuser le prolongement interprétatif que j'en fais dans une intention qui n'est pas forcément la sienne. Comme l'écrit Rousseau dans la préface de son *Émile* à l'intention des pères et mères qui voudraient que la théorie exposée rejoigne leur volonté en confirmant leur pratique : « Dois-je répondre de votre volonté ? »
- (2) Cf. F. Dubet et D. Martuccelli : *Dans quelle société vivons-nous ?* Seuil, 1998.
- (3) Forquin se demande cependant avec pertinence, à propos de la philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne depuis 1960, si « en faisant des concepts de libres constructions qui échappent par nature, dès lors qu'elles sont non contradictoires, à tout contrôle et à toute critique, elle n'aboutit pas à supprimer la raison d'être de la discussion philosophique (« La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », *Revue française de pédagogie*, n° 89, 1989, p. 77).
- (4) On appréciera la dialectique du philosophe allemand : « quoiqu'un gouffre, infranchissable au regard, soit fixé entre le domaine du concept de la nature en tant que sensible, et le domaine du concept de la liberté en tant que supra sensible... tout comme s'il s'agissait de deux mondes différents dont le premier ne peut pas influencer sur le second : néanmoins le second *doit* (*soll*, souligné par Kant) influencer sur le premier... et il faut (*muss*) par conséquent que la nature puisse être pensée de telle façon que la légalité (*Gesetz-mässigkeit*) de sa forme puisse du moins s'accorder avec la possibilité de ses fins qui, selon les lois de la liberté, doivent être réalisées en elle. Il faut donc qu'il y ait un fondement de l'unité entre le suprasensible qui se trouve au fond de la nature et ce que contient, dans sa vue pratique, le concept de liberté, fondement dont le concept, s'il n'en parvient pas, ni théoriquement ni pratiquement, à une connaissance..., néanmoins rend possible le passage de la façon de penser selon le principe de l'une à celle (de penser) selon les principes de l'autre » (*Critique du Jugement*, Introduction, cité par Eric Weil in *Problèmes kantians*, Vrin, 1974, p. 65-66).
- (5) Pour suivre toute l'histoire de ce concept et de ses avatars, on pourra se reporter à l'ouvrage de Mario Gennari, *Storia delle Bildung*, La Scuola, 1995.
- (6) *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Peter Lang, Coll. Exploration, 1988.
- (7) « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie*, n° 97, p. 25-26.
- (8) *Ibid.*
- (9) Eric Weil, dans sa *Philosophie morale* (Vrin, 1961, I. Le concept de morale), a bien marqué toute la force de cette morale « universellement valable (pure) », « formelle et négative », dont « l'unique loi est le respect de la liberté raisonnable (de l'universalité) en chaque être humain », mais aussi qu'elle reste celle d'un sujet « essentiellement fini et compris comme tel » : « L'homme est donc volonté d'universalisation. Ce qui le caractérise, c'est qu'il n'a pas une nature à la façon des choses, qu'il est toujours au-delà de tout caractère donné, que ce qu'il trouve en lui-même comme fait, structure, détermination, n'est pour lui que le point de départ d'une transformation en vue d'une universalité qui ne soit qu'universalité. De même qu'il ne possède pas la vérité et le bien, mais les cherche, de même il n'est pas l'universel, il veut l'être. Il est capable d'infini, mais à chaque moment de son existence, c'est-à-dire, en tant qu'être fini, il n'en est que capable » (p. 41-42).

# Pédagogie et sociologie chez Jean-Claude Forquin

*Viviane Isambert-Jamati*

Si notre collègue a consacré une grande partie de ses publications à l'œuvre des sociologues de l'éducation britanniques et américains depuis les années 60, et si son rôle a été incomparable pour les faire mieux connaître et mieux apprécier en France, c'est sans que nous puissions jamais oublier qu'il est de formation philosophique. Sa capacité à saisir l'essentiel, à confronter des pensées en allant jusqu'à leurs fondements, à retracer des évolutions intellectuelles en dégageant des lignes majeures, tout cela, Georges Vigarello l'a rappelé avec talent hier, porte la marque du philosophe. Ce qui ne l'empêche certes pas, bien entendu, d'être un sociologue à part entière : on ne saurait, sans avoir soi-même la posture sociologique, manifester une telle familiarité avec un si grand nombre de travaux de sociologues, et surtout les comprendre avec une telle pénétration.

Je crois qu'on n'aperçoit jamais mieux sa double compétence que dans les pages, assez fréquentes, où il se demande ce qui finalement distingue le point de vue sociologique du point de vue pédagogique, et où il met le doigt sur les difficultés des rapports entre ces deux points de vue. Il le fait, à mon sens, mieux que beaucoup d'entre nous, à la fois avec netteté et avec finesse, en livrant plusieurs niveaux successifs de réflexion. C'est pourquoi j'ai eu envie de consacrer

cette petite intervention à ce que Jean-Claude Forquin apporte à cet égard.

Une toute première remarque : lorsque j'emploie ici le terme « pédagogie », suivant en cela les quelques auteurs auxquels je fais référence, il s'agit de toute réflexion, accompagnée d'appréciations et souvent d'orientations normatives, sur l'action éducative, qu'elle soit directe, auprès des élèves ou des enfants, ou indirecte, comme les décisions relatives aux structures scolaires, aux modifications de programmes, à la certification etc..., autrement dit appartenant à une « politique de l'éducation ». C'est une extension nécessaire.

Tout d'abord, donc, ce qui distingue ces deux modes de pensée, le pédagogique et le sociologique. Chez Durkheim déjà la distinction est explicitée, aussi bien dans le recueil *Éducation et Sociologie*, publié cinq ans après la mort du maître, en 1922, par Fauconnet, que dans le cours publié par le même Fauconnet un peu plus tard sous le titre *L'Éducation morale*. Ce sont peut-être les propos de Fauconnet, introduisant le premier de ces ouvrages et donc rapportant la pensée de Durkheim, qui la formulent de la façon la plus ramassée, en se référant d'abord à l'éducation en tant que pratique, puis à la pédagogie, « théorie pratique », selon l'expression durkheimienne, enfin à la sociologie, science de la société. Fauconnet écrit en effet au début de

cette introduction, reprenant d'entrée le fameux « fait social » des *Règles de la méthode* (si souvent mal compris d'ailleurs) : « *L'éducation est une chose, d'un autre mot, un fait. Dans toutes les sociétés il se donne une éducation. Ainsi conformément à des traditions, à des règles implicites ou explicites, dans un cadre déterminé d'institutions, avec un outillage propre, sous l'influence d'idées et de sentiments collectifs, en France, au XX<sup>e</sup> siècle, des éducateurs éduquent, des enfants sont éduqués. Tout cela peut être décrit, analysé, expliqué. La notion d'une **science de l'éducation** (il faut entendre ici, même si un développement de Fauconnet traite un peu plus loin de la psychologie de l'enfant, la notion d'une **sociologie** de l'éducation, et je renvoie sur ce point aux travaux de Jacqueline Gautherin) est donc une idée parfaitement claire. Elle a pour rôle unique de connaître, de comprendre ce qui est. Elle ne se confond ni avec l'activité effective de l'éducateur ni même avec la pédagogie, qui vise à diriger cette activité (diriger, je le remarque en passant, c'est ici lui indiquer une direction, et certes pas lui imposer des façons de faire). L'éducation est son objet : entendons par là non pas que cette science (la sociologie de l'éducation) tend aux mêmes fins que l'éducation, mais au contraire qu'elle la suppose, puisqu'elle l'observe. »*

« *Quant à ce que Durkheim entend par **Pédagogie**, poursuit Fauconnet, ce n'est ni l'activité éducative elle-même, ni la science spéculative de l'éducation. C'est la réaction systématique de la seconde (la science sociologique ou psychologique) sur la première (l'activité éducative), l'œuvre de la réflexion qui cherche, dans les résultats de la psychologie et de la sociologie, des principes pour la conduite ou pour la réforme de l'éducation. Ainsi conçue, la pédagogie peut être **idéaliste**, sans verser dans l'utopie. »*

Et plus loin, toujours sous la plume de Fauconnet, une distance est prise avec la « sociologie éducationnelle » d'Outre-Atlantique, déjà en œuvre là-bas, depuis les années 10, comme Forquin l'a d'ailleurs rappelé. En effet le but poursuivi par le sociologue n'est ni de préparer l'enfant à ses relations avec les autres, comme se propose de le faire cette discipline, ni, certes, d'enseigner les faits sociaux et leurs liens dans les classes du primaire ou du secondaire : « *La science de l'éducation définie par Durkheim* (c'est Fauconnet qui parle) *est sociologique dans une acception beaucoup plus claire du terme.... La sociologie combat*

*ici l'ennemi qu'elle a l'habitude de trouver en face d'elle : dans tous les domaines, en morale, en politique, même en économie politique, l'étude scientifique des institutions a été précédée par une philosophie essentiellement artificialiste (on pourrait dire a priori), qui prétendait formuler des recettes pour assurer aux individus ou aux peuples le maximum de bonheur, sans connaître d'abord suffisamment leurs conditions d'existence. Rien n'est plus contraire aux habitudes intellectuelles du sociologue que de dire d'emblée : voici comme il faut élever l'enfant, en faisant table rase de l'éducation qu'on lui donne réellement. Cadres scolaires, programmes d'enseignement, méthodes, traditions, habitudes, tendances, idées, idéaux des maîtres, ce sont là des faits dont elle cherche à découvrir pourquoi ils sont ce qu'ils sont, bien loin de prétendre d'abord les changer. »*

J'ai peut-être cité trop longuement Fauconnet, porte-parole posthume de Durkheim, mais je pense que Jean-Claude Forquin me pardonnera, parce que c'est le situer ainsi lui-même dans une tradition, même si l'unique tradition à laquelle il souhaite, quant à lui, se rattacher n'est certainement pas l'école durkheimienne. Je montrerai tout à l'heure que ces textes résumant la pensée de Durkheim sur *pédagogie et sociologie* (tel est le titre du cours inaugural de Durkheim à la Sorbonne en 1902, publié dans *Éducation et Sociologie* déjà cité) ces textes, donc, si clairs soient-ils, ne sont pas sans comporter quelque ambiguïté, et soulèvent un problème que Forquin semble avoir très bien aperçu, même si lui aussi nous laisse parfois un peu incertains.

Lorsque Jean-Claude Forquin énonce à son tour en quoi se distinguent pratique éducative, pédagogie, et sociologie de l'éducation, que va-t-il dire ? Le texte le plus net, très judicieux selon moi, est sans doute celui du chapitre conclusif d'*École et Culture*, en 1989, chapitre qui s'intitule « Pédagogie, Sociologie et Culture », où il se réfère autant à la première partie de son livre, qui analyse un débat doctrinal entre les philosophes britanniques Williams, Bantock, Peters et Hirst, qu'à sa Seconde Partie, sur les approches sociologiques successives de l'éducation outre-Manche, avec un accent particulièrement intense, étant donné l'époque dont il traite, sur les diverses formes prises par la « Nouvelle sociologie de l'éducation », courant que ses écrits nous ont sans aucun doute mieux fait comprendre.

Mais lorsqu'il conclut, il prend lui-même la parole plus encore que plus haut dans cet ouvrage. Et c'est en se demandant, ce que je ne reprends pas ici dans toute son ampleur, quels sont les apports du concept de culture à la théorie de l'éducation, qu'il va être amené, pour son propre compte, à traiter à son tour des relations définies par Durkheim. Sans s'y référer particulièrement, d'ailleurs, puisque l'objet de ce livre, ce sont les productions britanniques et non la tradition française. Mais on sent parfaitement que Forquin a ces passages en tête et que dans une assez large mesure il les estime convaincants, tout en se gardant du sociologisme, on le verra tout à l'heure : « *Tout au long de la présente recherche, écrit-il, les réponses apportées explicitement ou implicitement à cette question (celle que je viens de rappeler, concernant la théorie de l'éducation) n'ont cessé de s'organiser de part et d'autre d'une sorte de ligne de fracture, révélatrice d'une tension interne à la pensée contemporaine sur l'éducation qu'on peut assimiler à un véritable "conflit des interprétations", au sens profond et irréductible que Paul Ricœur (dans le livre de 1969 qui porte précisément ce titre) donne à cette expression, car c'est bien de deux "lectures" inconciliables du phénomène éducatif qu'il s'agit. Tout se passe en effet comme si le discours sur l'éducation que l'on peut tenir "de l'intérieur", en se plaçant du point de vue de l'intentionnalité éducative en tant que forme spécifique d'intentionnalité pratique (distincte par exemple de l'intention d'informer, de communiquer, d'influencer) se trouvait en discordance structurelle avec le discours de l'observateur extérieur, de celui qui décrit et analyse les pratiques et les institutions éducatives comme des phénomènes "situés dans le monde", au même titre que n'importe quelle autre sphère de l'activité humaine, et obéissant par cela même aux mêmes chaînes de causalité, aux mêmes types de déterminismes et aussi aux mêmes mécanismes de justification illusoire.* »

En vérité, non seulement Forquin constate cette coupure, mais du point de vue de la sociologie, elle lui paraît, me semble-t-il, souhaitable parce qu'elle évite la partialité, source de confusion. C'est ainsi que dans le chapitre où il traite des travaux de Bernstein, Forquin critique les positions prises par celui-ci dans ses premières publications, où sa posture de sociologue est, estime Forquin, trop influencée par ses sympathies pédagogiques : analysant le vœu de « flexibilité »,

de « découverte autonome », d'« ouverture », de « décompartmentation » qui caractérise les pédagogies dites « nouvelles », elles aussi, très en vogue dans les années 50-60, Bernstein, écrit notre ami, employait alors un ton presque « apologétique ». Et Forquin apprécie de voir la position du sociologue britannique se modifier dans ses écrits plus tardifs : la notion même de « pédagogie invisible », je le note en passant, en fait foi. Je cite : « *Le discours du sociologue (le Bernstein des années 75) se démarque alors beaucoup plus de celui du pédagogue, et manifeste un souci beaucoup plus grand d'élucidation théorique et de distanciation critique.* » Ici Bernstein « se démarque » du discours pédagogique, et Forquin, donc, l'en approuve. Au reste, tout au long du livre qu'il édite en 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Jean-Claude Forquin lui-même prendra essentiellement une posture de « sociologue scientifique », puisqu'il déclarera dans l'Introduction que ce qui importe, à propos de toute théorie sociologique, c'est son apport original de connaissances et l'éclairage nouveau qu'elle fournit sur le monde social, le surcroît d'intelligibilité qu'elle offre ; autrement dit, ce n'est pas sa fécondité pratique... Sans doute Forquin n'a pas l'illusion de l'objectivisme absolu et ne semble pas, par exemple, pouvoir prendre à la lettre, lorsqu'il les cite, les propos d'Andy Hargreaves, dans le *British Journal* de 1982, sur une sociologie de l'éducation qui devrait être parfaitement « value free ».

Mais il faut insister sur un point important, et un peu difficile : même s'il met ici au premier rang les apports intellectuels de la sociologie de l'éducation, il n'en prend pas moins ses distances avec le « relativisme radical » aussi bien des sociologues français de la « Reproduction » que des Britanniques de la « Nouvelle sociologie ». Tout d'abord il rappelle que certains, à un moment donné en tout cas, (je cite) « *définissaient à l'avance l'école comme un sous-système entièrement intelligible à partir de sa seule fonction de perpétuation et de camouflage de relations de domination* », la culture scolaire n'existant alors qu'à cette fin. Il se demande si cette posture est tenable, en particulier pour un enseignant, pour un éducateur, fût-il sociologue. J'avoue que personnellement ce problème du relativisme, même peut-être moins radical, mais inhérent, j'en suis convaincue, à une pensée sociologique, m'a longtemps interrogée dans ma pratique, y compris



d'ailleurs sur un autre terrain que celui de la transmission des savoirs : à propos des valeurs morales sur lesquelles s'appuie par exemple une éducation parentale (l'action altruiste au jour le jour, l'honnêteté, la défense des droits de l'homme etc...) ; c'est si difficile d'éduquer, il faut bien le dire, lorsqu'on est sociologue ! Mais le questionnement est toujours resté pour moi fugitif, sans que je le regarde tout à fait en face et en tout cas sans que je me rallie clairement à une réponse. C'est pourquoi j'apprécie beaucoup que notre collègue, en matière de culture scolaire, (mais ce qu'il dit est probablement transposable à d'autres champs) y ait réfléchi de la sorte.

Lorsqu'il développe sa prise de distance avec un sociologisme critique radical, avec le « soupçon généralisé », Forquin va se demander si « *une réflexion de plus longue portée sur les contenus et les cursus [ne] conduit [pas] plutôt à souligner d'une part la spécificité relative de la culture scolaire comme culture didactisée, objet et support d'apprentissages systématiques à finalité formatrice, d'autre part l'inscription de cette culture dans un horizon de rationalité et d'universalité qui transcende (le terme est majeur) les intérêts momentanés, les traditions spécifiques et les postulations arbitraires de groupes sociaux particuliers. Il faut certes comprendre pour quelles raisons historiques, sociales, psychologiques, certains individus, certains groupes accèdent plus facilement et plus largement que d'autres à la maîtrise de certains savoirs ou modes de pensée enseignés dans les écoles et par quels mécanismes une culture à vocation universaliste peut s'accommoder de phénomènes de discrimination et de confiscation. Mais de telles disparités, objectivement constatables, et qu'il faut pouvoir reconnaître si l'on veut pouvoir les combattre, ne prouvent nullement que le relativisme radical, le cynisme théorique ou le nihilisme savant soient les seules attitudes lucides que l'on puisse adopter face à la question des enjeux sociaux de la transmission scolaire de la culture : elles ne prouvent pas qu'il n'y a pas des acquis essentiels de la culture humaine... qui d'une part méritent d'être communiqués à tous, d'autre part peuvent effectivement être communiqués à tous pour peu qu'on se donne la peine d'identifier les obstacles que chacun rencontre pour se les approprier.* » Et plus loin : « *Même désenchantés, même désabusés, nous ne pouvons nous soustraire à la continuité des générations et... nous sommes contraints*

*d'enseigner, nous sommes contraints de transmettre quelque chose qui vaille à ceux qui nous suivent, même si nous ne pensons pas que le monde deviendra par cela même plus heureux, plus juste ou plus sage, mais tout simplement pour que le monde demeure.* »

C'est tout à fait judicieux, et on adhère volontiers à ce retour à la responsabilité de chacun, mais est-ce bien en continuité avec le point de vue du sociologue ? Je m'avoue encore hésitante...

Reste la question capitale de la légitimité, selon Forquin, du mode de pensée pédagogique par lui-même. On va retrouver cette idée de transmettre « *quelque chose qui vaille* ». Si nous revenons au chapitre conclusif du premier ouvrage et aux implications de la pédagogie, nous lisons :

« *Ce qui est en cause ici, ce qui fait l'irréductibilité de l'approche « pratique » interne et de l'approche analytique externe, c'est la question de la valeur. Phénoménologiquement, le concept d'éducation est en effet inséparable du concept de valeur, d'un ordre et d'une échelle de valeurs.* » Nos collègues Meirieu et Vigarello ont déjà mis cette conception en relief. C'est ainsi qu'à la suite du philosophe britannique du milieu des années 60 Richard Peters, Forquin écrit : « *Éduquer quelqu'un, c'est l'introduire, l'initier à une certaine catégorie d'activités que l'on considère comme douée de valeur... non pas au sens d'une valeur instrumentale, d'une valeur en tant que moyen de parvenir à autre chose... mais d'une valeur intrinsèque, d'une valeur qui s'attache au fait même de pratiquer ces activités ; ou encore, c'est favoriser chez lui le développement de capacités et d'attitudes que l'on considère comme souhaitables par elles-mêmes, c'est le conduire à un degré supérieur (même si cette supériorité n'est que relative) d'accomplissement. C'est pourquoi (selon Peters), si l'on peut toujours demander pourquoi, en vue de quoi, en fonction de quel but externe on donne à quelqu'un une formation technique, cela n'a pas plus de sens de demander pourquoi l'éducation que pourquoi la moralité.* »

Capacités et attitudes « souhaitables », valeur intrinsèque, rappelons que Durkheim estimait que la pédagogie était normalement « idéaliste », au sens où elle avait à poursuivre un idéal. Une théorie-pratique, orientée vers un état de choses idéal. Dès lors les positions de principe ne sont pas si éloignées.



Mais Durkheim voit là un débat intellectuel pacifiable : si le pédagogue tient compte de ce que constate le sociologue de l'éducation, autrement dit s'il saisit les raisons pour lesquelles les pratiques éducatives sont ce qu'elles sont, il pourra proposer un idéal (on pourrait dire des valeurs) au nom duquel ces pratiques se poursuivront ou se transformeront. Durkheim lui-même, en tant que professeur d'Université, était d'ailleurs, ne l'oublions pas, à la fois pédagogue et sociologue, et rien, dans ses lettres par exemple, où il parle beaucoup de ces deux rôles, ne le montre écartelé. Mais ce qu'il faut rappeler c'est que dans ses conceptions pédagogiques Durkheim restait sociologue, ou du moins moraliste profondément confiant dans la visée d'intégration sociale en même temps que dans l'apprentissage de la démocratie, et de la différenciation des rôles. Ceci n'est pas sans introduire quelque ambiguïté quant à la séparation, chez le même Durkheim, des deux modes de pensée qu'en principe il distinguait nettement, comme je le rappelais plus haut. Son ouvrage *L'éducation morale* en est l'illustration.

On peut d'ailleurs le comprendre parce que finalement, aux yeux de Durkheim, la sociologie à la fois précède et suit la pédagogie : elle la suit, elle suppose son existence, parce que l'éducation telle qu'elle est donnée, de même que la théorie qui éventuellement l'oriente, font partie du fonctionnement social dont le sociologue a à rendre compte ; il y a une sociologie de la pédagogie, Durkheim l'a fondée, peut-on dire, avec *L'évolution pédagogique en France*. Mais aussi pour lui la sociologie, ou peut-être la morale sociologique dont je parlais à l'instant, **précède** la pédagogie en aidant le pédagogue non seulement à mieux comprendre les situations, mais même à choisir ses orientations en fonction d'un progrès moral possible de l'humanité : progrès vers plus de solidarité organique, vers plus de souci de la collectivité chez les individus, et aussi vers plus d'accomplissement de chaque individu (Durkheim parle ici de « personne », il faut le rappeler, en renvoyant d'ailleurs aux écrits de J.-C. Filloux). C'est là, à propos de cette complémentarité entre sociologie et pédagogie, que Durkheim manifeste un certain optimisme.

Or par rapport à ce progrès moral possible d'une société de plus en plus solidaire, Forquin, qui écrit à un autre moment de l'histoire, n'est pas animé de la même confiance. C'est justement

cette espérance qui est en question pour ceux qui pensent aujourd'hui, avec ou sans la sociologie, mais en tout cas en tenant compte de l'histoire de ce siècle : les propos fort sages de Jean-Claude Forquin cités il y a un instant (*même désenchantés, mêmes désabusés...*) nous le rappelaient, nous n'y croyons plus guère. Mais du moins voulons-nous tout faire, et c'est aussi ce que nous rappelle Forquin, pour qu'il n'y ait pas régression.

En revanche lorsqu'il va prendre position, comme pédagogue cette fois, puisqu'il est bien, successivement, l'un et l'autre, Forquin semble bien aller jusqu'à une posture frappante, « forte », et un peu inattendue. En effet au chapitre 8 d'*École et Culture*, c'est le platonisme qu'il invoque pour inspirer (ou justifier ? C'est là que le lecteur hésite...) le pédagogue. Il écrit en tout cas :

« *L'éducation suppose l'idée de... perfectionnement de l'individu... Elle postule, au cœur d'elle-même, à l'état implicite ou explicite, actif ou latent, la présence de la valeur, et d'une échelle de valeurs* ». Cela, nous l'avons déjà vu dans un autre texte ; mais il continue : « *C'est pourquoi le platonisme est sans doute une philosophie beaucoup plus spontanément en accord avec le principe même de l'éducation que le relativisme. Toute éducation, qu'elle soit autoritaire ou libérale, sociocentrique ou individualiste, aristocratique ou plébéienne, formaliste ou réaliste, a partie liée avec le mythe de la Caverne, avec l'idée d'une ascension vers la lumière, d'une ascèse libératrice, d'une négation de l'être immédiat et du contexte immédiat et finalement d'une suprématie de l'invisible. Sans la valeur, sans le sentiment d'une consistance des valeurs (laquelle implique aussi l'universalité) il n'y a pas d'éducation qui tienne.* » Il est difficile de savoir si Forquin emploie ici les formules « être en accord avec » ou encore « avoir partie liée avec », en un sens très strict. Si oui, je ne saurais dire que je le suive dans cette évocation d'une « ascension vers la lumière », dans cette « suprématie de l'invisible » et même dans cette « universalité ». Mais ce qui est certain, c'est qu'ici il a le courage d'aller jusqu'au bout d'un problème et de formuler à son propos des idées qui ne sont pas à la mode ; peut-être avec une pointe de paradoxe ? Quoi qu'il en soit, la question vaut la peine d'être posée, y compris dans ses implications extrêmes.

Terminons sur un aspect irénique et plus... situé et « expérimenté », comme aurait dit Maurice Debesse, de la position la plus récente de Forquin : même s'il voit les deux points de vue comme scientifiquement en tension irréductible, l'apport des pédagogues n'en est pas moins, estime-t-il, d'une utilité certaine pour éclairer aux yeux des sociologues les pratiques éducatives. Ainsi dans l'Introduction de l'ouvrage de 97, il écrit que la collaboration des sociologues de l'éducation avec leurs collègues pédagogues, telle qu'elle a lieu en France depuis environ trois décennies dans les institutions de sciences de l'éducation puis de formation des maîtres, a eu des effets positifs sur l'ouverture intellectuelle et sur le renouvellement des approches des socio-

logues. Pour ma part, même si je tiens fort à une certaine pureté de la posture sociologique, et je l'ai beaucoup dit en mon temps, j'ai tendance à être d'accord avec lui sur cette fécondité, à condition que la collaboration parte de prémisses claires. J'ai envie de l'illustrer en évoquant, par exemple, mes débats toujours si stimulants, en même temps que si chaleureux, avec mon ami Georges Snyders.

Enfin pour finir, je remercie les organisateurs de ces deux journées, et plus encore Jean-Claude lui-même, pour l'occasion qu'ils m'ont offerte de revenir sur ce terrain.

Viviane Isambert-Jamati

## BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (1975). – **Class and Pedagogies : Visible and Invisible**. Paris : OCDE, 25 p.
- DURKHEIM E. (1922). – **Éducation et sociologie**. Introduction de P. Fauconnet. Alcan, 1922, 122 p. ; 3<sup>e</sup> éd., Paris : PUF, 1994 (Quadrige).
- DURKHEIM E. (1925). – **L'éducation morale**. Avertissement de P. Fauconnet. Alcan, 1925, 326 p. ; 3<sup>e</sup> éd., Paris : PUF, 1992 (Quadrige).
- DURKHEIM E. (1938). – **L'Évolution pédagogique en France**. Introduction de M. Halbwegs, Alcan, 1938 ; 3<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1990 (Quadrige).
- DURKHEIM E. (1895). – **Les Règles de la méthode sociologique**. Alcan, 1895, 156 p. ; dern. rééd. avec une introduction de J.M. Berthelot, Paris : Flammarion, 1988.
- FILLOUX J.-C. (1994). – **Durkheim et l'éducation**. Paris : PUF, 1994, 128 p.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Éditions Universitaires, 247 p.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les Sociologues de l'Éducation américains et britanniques, Présentation et choix de Textes**. Paris ; Bruxelles : De Boeck ; INRP, 390 p.
- GAUTHERIN J. (1991). – **La formation d'une discipline universitaire : la Science de l'éducation, 1880-1914. Essai d'histoire sociale**. Thèse de Doctorat, Université Paris V.
- GAUTHERIN J. (1992). – Durkheim à Auteuil : la science morale d'un point de vue pragmatique. **Revue Française de Sociologie**, n° 4.
- HARGREAVES A. (1982). – Resistance and Relative Autonomy Theories : Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education. **British Journal of Sociology of Education**, n° 2.
- PETERS R.S. (1966). – **Ethics and Education**. London : Allen and Unwin.
- PLATON. – **La République**, livre VII (éditions innombrables)
- RICOEUR P. (1969). – **Le conflit des interprétations**. Paris : Seuil.

# La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner

*Jean-Claude Forquin*

Étant invité à conclure ce colloque que l'institut m'a fait le très grand honneur d'organiser à l'occasion de mon départ et dont la réussite doit beaucoup au travail préparatoire et à l'engagement très fort de mes collègues Christiane Étévé et André Robert, à qui j'exprime ici une nouvelle fois ma gratitude et mon amitié, je me trouve partagé entre un devoir de consonance et de résonance et un souci d'évitement de la redondance, qu'il s'agisse de redondance eu égard à certains apports ou débats qui ont contribué à l'intérêt de ce colloque durant ces deux journées, ou, plus probablement, de redondance par rapport à certaines de mes propres contributions antérieures sur le thème de l'école et de la culture. C'est pourquoi j'ai choisi d'avancer en me plaçant d'abord sous le couvert d'une autre pensée ou d'un autre discours, de préférence « exotique », je veux dire par là venu d'Outre-Manche, mais qui me sert en quelque sorte à la fois de matériau, d'étayage et de cible (comme cela a pu être le cas naguère, notamment, avec les sociologues du curriculum). Il s'agit cette fois d'un livre, *Reason and Culture*, publié en 1992 chez Blackwell à Oxford par l'anthropologue et philosophe (récemment disparu) Ernest Gellner (successivement professeur de philosophie à la London School of Economics et professeur d'anthropologie sociale à Cambridge, auteur aussi de travaux historiques sur les nations et le nationalisme et esprit euro-

péen véritablement encyclopédique), et qui se présente comme une étude sur le rôle historique de la rationalité et du rationalisme depuis Descartes. Je n'ai nullement l'intention d'effectuer ici une présentation systématique de cet ouvrage, qui embrasse en un volume relativement réduit trois siècles de philosophie, de Descartes à Chomsky en passant par Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Durkheim, Weber, Kuhn, Wittgenstein et même Julien Benda. Ce qui m'a intéressé dans ce parcours, ce qui m'a tenu en haleine ou en alerte, c'est, à vrai dire, essentiellement la première étape, où se noue en quelque sorte l'intrigue du « récit », à savoir l'identification d'une tension, exprimée, selon l'auteur, sous sa forme la plus neuve, la plus typique et la plus radicale dans le discours cartésien, entre la raison (ou plus exactement le programme de pensée du rationalisme moderne) et la culture. Bien entendu, l'intérêt que nous portons à un livre est bien souvent à la mesure de ce que nous savons, pensons ou pressentons déjà. Lisant Gellner, j'ai eu l'impression de retrouver quelque chose de connu, quelque chose que j'avais déjà rencontré ailleurs, mais de manière oblique, fugitive et en quelque sorte accidentelle. Cette tension entre la culture et la raison, je crois y avoir été déjà confronté, par exemple, quand j'ai été amené à réfléchir sur la sociologie du curriculum et la question du relativisme, ou bien à propos de l'universalisme et du

multiculturalisme, ou encore quand je me suis intéressé à l'éducation morale et à la question des valeurs. Mais jamais elle n'avait fait chez moi l'objet d'une thématization explicite. Au fond, la question des rapports entre la raison et l'éducation est peu présente, ou n'a été présente qu'en filigrane, me semble-t-il, dans ma réflexion, alors que la question de la culture et de ses rapports à l'éducation a fait l'objet d'une attention et d'une problématisation beaucoup plus constantes. Mais accorde-t-on jamais un « traitement égal » à deux notions ou à deux idées d'un même « couple » ? Dans le couple notionnel raison/culture auquel fait référence l'intitulé de l'ouvrage de Gellner, on peut dire que c'est au contraire la raison et le rationalisme qui constituent le pôle principal, l'objet autour duquel s'articule, de chapitre en chapitre, l'essentiel de la réflexion. Il n'empêche que je crois avoir trouvé dans cette approche des ressources pour mieux comprendre un certain nombre d'enjeux des débats actuels sur les implications, les contradictions ou les incertitudes culturelles de l'éducation.

Ernest Gellner ne se pose pas en spécialiste de la philosophie cartésienne, il ne s'intéresse pas vraiment au système métaphysique de Descartes auquel il dit n'accorder qu'un intérêt historique, et ne prétend pas rivaliser avec les Henri Gouhier, Martial Guérout, Geneviève Rodis-Lewis et autres lecteurs savants dans la reconstitution patiente et rigoureuse de « l'ordre des raisons ». Ce qui l'intéresse, c'est le point de départ, le premier pas, le « bon pas » du « cavalier français » (Péguy), l'audace de la rupture initiale avec l'éducation et la culture reçues, la décision de sécession autarcique et de reconstruction radicale d'un savoir valide à partir des seuls pouvoirs internes de la raison individuelle. Souvenons-nous de l'autobiographie précoce du *Discours de la Méthode*. Quelle critique plus incisive un ancien élève peut-il proférer à l'égard de ses maîtres (dont il dit par ailleurs qu'ils étaient de bons maîtres, et sans doute parmi les meilleurs de leur temps) ? Aucune partie du curriculum ne trouve grâce à ses yeux, tout est confondu dans la même défiance dubitative, le même discrédit. Et quand la déception devant les livres lui fait préférer « le grand livre du monde », l'observation de la diversité des mœurs et de l'incohérence des opinions le conduit à ne rien croire fermement de tout ce qui ne nous a été « persuadé que par l'exemple et par la coutume », ce qui l'amène, par une espèce d'invincible

contrainte intérieure, à la résolution de ne compter que sur lui-même pour parvenir à une connaissance indubitable.

Gellner décrit Descartes en bourgeois webérien, ordonné, régulier, systématique, obstinément et minutieusement accumulateur. Pour ce puritain de la connaissance, l'erreur est la suprême faute, le suprême malheur. Mais c'est un puritanisme sans la prédestination, plus moliniste qu'augustinien, car Dieu n'est pas responsable de nos défaillances, du moment que nous disposons d'un pouvoir de vigilance sur nos pensées. En fait le vrai danger, ce sont les influences que nous subissons, c'est le poids de l'exemple et de la coutume, c'est le fait de venir au monde dans un monde où nous sommes précédés et où nous devons être introduits et accompagnés par des gens plus vieux que nous. Le vrai malheur, c'est de devoir d'abord être enfants. « Et ainsi encore, écrit Descartes, je pensai que, pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui ni les uns ni les autres ne nous conseillaient peut-être toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, si solides, qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle » (*Discours de la Méthode*, deuxième partie). Et encore : « Que la première et principale de nos erreurs sont les préjugés de notre enfance » (*Principes de la philosophie*, n° 71) et « que la seconde est que nous ne pouvons oublier ces préjugés » (*id.*, n° 72). Comment échapper à l'enfance, à cette première naissance qui nous jette, faibles et inachevés, dans la dépendance des précepteurs et de la coutume ? Comment naître une deuxième fois, comment renaître, mais d'emblée adultes, libérés de la chrysalide-camisole de l'enfance ? Cet acte remarquable d'auto-réengendrement, d'auto-refondation, ce sera bien évidemment le Cogito, la certitude de l'existence individuelle en tant qu'être pensant, modèle épistémologique et base ontologique (par la découverte dans ses replis du Dieu créateur et certificateur) de toute certitude, première pierre d'un édifice de science et de puissance appelé à une extension indéfinie, ce qui est précisément, selon Gellner, toute notre histoire, toute l'histoire de la raison moderne comme arraisonnement et refaçonnement du monde.

Le projet cartésien d'une reconstruction rationnelle du savoir à partir d'une répudiation de tout héritage (celui des livres aussi bien que celui des coutumes) était-il tenable ? La réponse de Gellner est négative, mais en même temps ambivalente. Gellner, comme Bachelard dans *Le rationalisme appliqué*, pense bien évidemment que Descartes ne retrouverait pas si facilement le monde s'il l'avait vraiment perdu. Mais c'est qu'on ne peut pas perdre le monde, ou se libérer de lui : l'homme rationaliste reste, qu'il le veuille ou non, un héritier, immergé dans une culture qui comporte toujours de l'injustifiable. Cependant, dit Gellner, l'illusion de l'exil cosmique et du recommencement autarcique est désormais un trait caractéristique de la culture, un trait constitutif de cette nouvelle culture et de cette nouvelle tradition que constitue le rationalisme moderne. Appelons cela, si l'on veut, selon la formule paradoxale de Rosenberg (1962), « la tradition du nouveau ». Or cette tradition, cette culture se distinguent radicalement de toutes celles qui les ont précédées au cours de l'histoire, ne serait-ce que par le formidable pouvoir d'accumulation de connaissances objectives et de maîtrise technologique qu'elles délivrent. Descartes s'est trompé en croyant pouvoir se libérer de tout héritage, mais ce genre d'erreur a permis au rationalisme de coloniser la terre entière. Pour Gellner, on le sait, la proclamation de la relativité et de l'égalité des cultures est un mythe, parce que, de toute façon, la civilisation née du rationalisme l'a emporté partout, et, selon lui, pratiquement sans résistance. Mais il faut reconnaître en même temps que la rançon de cette victoire, la rançon de cette extraordinaire efficacité, c'est la perte pour l'homme de toutes ses sources traditionnelles de consolation et de réconfort. Gellner place en exergue de son livre une formule étonnante d'Alfred de Musset : « C'est la raison humaine qui a renversé toutes les illusions ; mais elle en porte elle-même le deuil, afin qu'on la console. » Et l'avant-dernier chapitre de l'ouvrage s'intitule, fort suggestivement, « Prométhée perplexe ». C'est que, fait-il observer, l'omnipotence de la technique s'accompagne d'une impuissance croissante à trouver des raisons d'agir, comme si, dans la raison moderne, le rationnel avait supplanté le raisonnable.

Au cœur ou à la source de la réflexion que je m'efforce de développer ici se trouve l'idée que toute pédagogie (j'entends ici ce terme de « pédagogie » en un sens large, comme toute mise en œuvre méthodique d'une intention déli-

bérée d'enseignement) s'inscrit nécessairement dans le double horizon normatif d'un principe de rationalité et d'un principe de culture, ou, plus précisément, d'une visée de la rationalité et d'un ancrage dans la culture. Or, je le reconnais ou je le comprends mieux à partir de la lecture du livre de Gellner, ces deux principes ne sont pas intégralement compatibles, ces deux horizons ne sont pas complètement superposables, cela ne revient pas au même de définir l'éducation comme une « entrée dans la culture » (selon l'expression de Jerome Bruner) et de lui assigner comme finalité « le développement de la raison » (selon l'intitulé d'un ouvrage majeur de philosophie de l'éducation publié en Grande-Bretagne par Dearden, Hirst et Peters en 1972). De façon très schématique, on pourrait dire qu'il y a bien là deux pôles, deux côtés, ou, comme dirait Derrida (*L'autre cap*, 1991), deux « caps », à la fois irréductibles l'un à l'autre et inséparables l'un de l'autre, entre lesquels la pensée de l'éducation hésite et se divise. Métaphoriquement, on pourrait dire que nous entrons *dans* la culture comme dans un monde toujours déjà là, déjà constitué, déjà balisé, riche des sédiments de tous ceux qui nous ont précédés et par rapport auxquels nous sommes en position d'héritiers, dépositaires et débiteurs. C'est l'entrée dans la culture qui nous confère une identité, une mémoire, une place dans le monde, c'est-à-dire aussi l'accès à une possibilité d'interprétation et d'échange, alors qu'on peut au contraire se représenter la raison comme un principe d'émancipation individuelle par rapport à toute grandeur d'héritage, le refus de toute vérité ou de toute valeur reçues, une exigence universelle d'examen critique, une puissance de séparation et de rupture. La culture nous détermine, nous qualifie, nous engage et nous lie tandis que la raison nous sépare et nous délie. Cependant, une telle opposition demande bien évidemment à être argumentée, élaborée, problématisée. Je vais pour cela esquisser successivement plusieurs développements, suggérer plusieurs chemins possibles de réflexion qui seront comme autant de « variations » autour du thème proposé.

## **PREMIÈRE VARIATION : LES SAVOIRS SCOLAIRES ENTRE RATIONALISME ET RELATIVISME**

Je choisis comme point de départ de mon « parcours » le débat très significatif et très « instructif » qui s'est déroulé au cours des années

soixante-dix en Grande-Bretagne autour de la question des significations ou des implications épistémologiques de la critique des savoirs scolaires développée au sein du courant de la « nouvelle sociologie », car c'est bien, explicitement ou implicitement, d'une confrontation entre une certaine conception de la culture et une certaine idée de la raison qu'il s'agit ici.

Dans son texte d'introduction au recueil *Knowledge and Control* (1971), Michael Young développe, en référence à deux articles de C. Wright Mills (« Langage, Logic and Culture », 1939, et « The Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge », 1940), des considérations qui paraissent relever typiquement d'une position épistémologique relativiste. Que ce soit dans les contextes quotidiens ou dans la production des vérités savantes, la communication repose, observe Mills (1940), sur un certain nombre de présupposés communément acceptés, de définitions et de critères logiques implicitement admis, fixant par exemple ce qu'est un « bon argument », un raisonnement correct, une démarche logiquement acceptable. Pour Mills, de telles définitions, de telles règles ne doivent pas être considérées comme allant de soi, mais comme forgées en fonction des buts du discours et en quelque sorte comme conventionnelles. Ainsi des arguments qui sont considérés comme valables à une certaine époque ou au sein d'une certaine communauté seront rejetés à d'autres époques ou dans d'autres contextes de communication. Les « règles du jeu » changent en même temps que les intérêts humains. Notre appareillage logique n'est ainsi que le produit des acceptations et des refus qui viennent de nos interlocuteurs. On ne s'étonnera pas que cette réduction des règles de la logique à une espèce de « pragmatique cognitive » à forte coloration sociologique conduise Mills à assimiler celles-ci à des normes morales : l'illogisme est comparable à une forme de « déviance ». Or, pour Michael Young, de telles considérations sont directement applicables aux transmissions scolaires et vont à l'encontre de la culture spontanément « absolutiste » des pédagogues. Il souligne ainsi le caractère de « construction sociale » des matières scolaires et des critères de l'évaluation scolaire. Bien plus, il s'attaque à ce qu'il appelle « les dogmes de la rationalité et de la science » en réduisant les catégories de « scientifique » et de « rationnel » à

« des réalités construites dans des contextes institutionnels particuliers ».

Des formulations semblables se retrouvent chez d'autres auteurs qui appartiennent au même courant de pensée. Ainsi, dans sa contribution à *Knowledge and Control*, Geoffrey Esland (1971) développe l'idée selon laquelle le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective, la séparation entre les divers domaines disciplinaires ne faisant que refléter les habitudes corporatives, les préjugés ou les intérêts de certains groupes professionnels et sociaux. Pour Esland les savoirs scolaires se réduisent à « des ensembles de significations intersubjectivement partagées », c'est-à-dire à des « constructions sociales » dont la sociologie se donne pour tâche de dévoiler le caractère arbitraire et les enjeux conflictuels, contre les fausses évidences de l'héritage « positiviste ». Mais par delà les savoirs scolaires et l'organisation du curriculum, c'est l'idée même d'une vérité ou d'une validité « transcontextuelle » possible des énoncés qui est contestée, les épistémologies (un pluriel significatif) n'étant selon lui que des faits institutionnels, des traditions cognitives dont la plausibilité repose sur l'adhésion de communautés intellectuelles particulières.

Reconnaissons-le, de telles prises de position, de telles formulations apparues vers 1970 dans le champ de la « nouvelle sociologie de l'éducation » font écho à un débat de plus grande ampleur, au sein de la pensée anglo-saxonne contemporaine, concernant les enjeux de la rationalité. Il est indéniable que la réflexion poursuivie à ce propos doit beaucoup aux apports originaux de penseurs tels que Thomas Kuhn ou l'anthropologue Peter Winch et aux discussions auxquelles les thèses de ces auteurs ont donné lieu. Avec le concept de paradigme, Kuhn propose en effet, dans *La structure des révolutions scientifiques*, une sorte de lecture « culturelle » du fonctionnement de la raison scientifique. Un paradigme est en effet un cadre conceptuel d'appréhension du monde auquel adhèrent un ensemble de chercheurs à un moment donné, associé à un certain nombre de procédures cognitives typiques dont l'acquisition est assimilable à un processus de socialisation. Ce cadre délimite à la fois les questions pertinentes et les réponses plausibles, les méthodes d'investigation acceptables et les critères légitimes de validation des résultats. Les paradigmes s'apparentent à des représentations culturelles ou



à des visions du monde par le fait qu'ils constituent des systèmes clos, capables de se défendre par toutes sortes de dispositifs réducteurs contre les intrusions ou les « anomalies » du réel, ce qui fait que leurs insuffisances heuristiques n'apparaissent jamais qu'après coup, quand un autre paradigme a eu le temps de mûrir et de prendre la place du précédent, par un processus de rupture révolutionnaire qui ne saurait jamais être complètement justifiable en termes de rationalité scientifique positive. On comprend les graves critiques et les accusations de relativisme qui ont pu être portées, à l'intérieur du champ de l'épistémologie, contre les concepts de paradigme, de « science normale », de cadre de référence (cf. par exemple le texte de Popper « Normal Science and Its Dangers », 1970), mais aussi l'intérêt d'une telle approche comme base théorique pour une sociologie critique des savoirs scolaires. De même on ne s'étonnera pas de trouver chez les « nouveaux sociologues » de fréquentes références à des travaux anthropologiques comme ceux de Peter Winch sur les sociétés primitives (cf. par exemple « Understanding a Primitive Society », 1964) qui mettent l'accent sur l'irréductible pluralité des modèles cognitifs et normatifs, alors que pour un rationaliste comme Gellner (cf. « The New Idealism – Cause and Meaning in the Social Sciences », 1968) une théorie comme celle de Winch qui revient à mettre sur le même plan la croyance en la sorcellerie et le refus d'une telle croyance et qui prétend interdire toute évaluation interculturelle est philosophiquement inacceptable. Un autre argument a été utilisé de manière fréquente dans la discussion au sujet du relativisme, un argument aussi vieux que la philosophie elle-même, c'est celui du caractère auto-contradictoire, ou plus exactement auto-réfutatif (ou « auto-dénégateur ») de toute argumentation contre la raison. On sait que l'argument a pu valoir aussi contre la mise en œuvre de ce qui est désigné parfois sous le terme de « programme fort » en sociologie de la connaissance ou sociologie de la science (cf., sur ce sujet, l'article de François Isambert paru dans la *Revue Française de Sociologie* en 1985).

Un tel débat devrait permettre de mieux comprendre certains enjeux de la discussion qui s'est déroulée en Grande-Bretagne dans les années 1970 autour de la « nouvelle sociologie ». Dans un article intitulé « Knowledge Out of Control » écrit juste après la parution de *Knowledge and Control*,

le philosophe Richard Pring, qui reprend à son compte l'argument du « self defeating paradox », c'est-à-dire de l'autoréfutation pragmatique du discours relativiste, plaide pour une séparation entre la logique et les sciences empiriques de la pensée, entre l'approche épistémologique et l'approche « généalogique », entre la démarche par laquelle on établit (ou discute) la valeur de vérité d'une représentation et celle par laquelle on reconstitue sa genèse réelle en fonction des facteurs (psychologiques ou sociaux) qui la conditionnent.

Mais ce débat ne s'est pas déroulé seulement au niveau de la réflexion épistémologique, il a aussi débouché sur le terrain de la pédagogie. Ainsi, dans son ouvrage *Schools of Thought* (1977), Mary Warnock souligne que la théorie kuhnienne des paradigmes n'a guère d'intérêt pour le pédagogue, ne serait-ce que parce qu'il faut bien faire acquérir d'abord aux élèves des connaissances solides à l'intérieur d'un cadre conceptuel déterminé avant de leur suggérer l'existence de possibilités de pensée radicalement différentes. Il se peut bien qu'en matière scientifique les théories soient des constructions provisoires, appelées à être un jour remplacées par d'autres. Mais cela n'exclut nullement l'idée d'objectivité, l'existence d'un corps de connaissances collectivement acceptées à un moment donné, déposées dans des documents qui sont comme une mémoire impersonnelle et publique, indépendante des adhésions et des expressions d'individus particuliers et sur la base desquelles quelque chose comme une croissance du savoir est sans cesse possible. En fait, remarque Mary Warnock, l'existence historiquement attestée de « révolutions scientifiques » peut amener les relativistes à croire qu'à n'importe quel moment toutes les théories sont également plausibles et qu'aucune ne peut être objectivement préférée à aucune autre. C'est ignorer l'existence en tout lieu et à tous moments de ces corps de savoirs « stables, acceptés, établis ». Pour cet auteur, le premier devoir des enseignants est d'enseigner tout d'abord ce qui est connu et qui porte en soi « la marque de la non-relativité ».

De telles réflexions m'aident à mieux éclairer ma problématique initiale. Une sociologie du curriculum attentive aux présupposés culturels en même temps qu'aux enjeux politico-idéologiques des transmissions scolaires implique-t-elle nécessairement le relativisme ? La réponse est à la fois



positive et négative, positive si l'on entend « relativisme » dans le sens faible de « relativisation », critique de la « certitude de soi » dogmatique qui sous-tend le plus souvent l'enseignement et fait prendre des compromis pédagogiques éphémères pour des absolus indiscutables, négative si on l'entend (comme cela a été souvent le cas chez les « nouveaux sociologues » britanniques) dans le sens d'une critique radicale du rationalisme.

## DEUXIÈME VARIATION : LE RATIONALISME ET LA QUESTION DE « L'ENTRÉE DANS LA CULTURE »

Il existe bien évidemment plusieurs versions possibles d'un idéal pédagogique rationaliste, qui peuvent renvoyer elles-mêmes à la coexistence de plusieurs sortes de rationalismes, de plusieurs figures de la raison. Je ne vais pas essayer ici de faire le tour de toutes ces figures ni même des plus remarquables d'entre elles. Le terme n'a évidemment pas le même sens selon qu'on l'oppose à l'intuition, à l'expérience, au sentiment, à la folie ou à la foi, selon qu'on la considère dans ses formes d'exercice théoriques ou « pratiques » (au sens kantien), dans ses orientations instrumentales ou axiologiques (au sens wébérien), comme capacité calculatrice ou comme exigence de transparence communicationnelle, comme moteur de l'expansion indéfinie de la technoscience ou comme principe de régulation du champ éthico-politique, comme « puissance du rationnel » (Janicaud, 1985) ou comme règne du « raisonnable ». Dans la réflexion actuelle sur l'éducation, la question des moyens est souvent suspectée d'occulter la question des fins, reflet ou résultat d'une montée en puissance d'une « rationalité instrumentale » à prétention hégémonique. Une telle évolution, si elle existe, n'interdit pas cependant d'identifier dans le discours pédagogique contemporain la référence à d'autres figures de la rationalité.

Dans l'ouvrage déjà ancien du pédagogue belge Arnould Clause *Pédagogie rationaliste* (1968) par exemple, c'est principalement l'opposition entre d'une part la « libre pensée », l'esprit d'examen, et d'autre part le dogmatisme propre aux religions révélées, notamment dans la tradition du catholicisme romain, qui constitue le noyau principal de l'argumentation : le rationalisme s'identifie ici à la

pensée laïque conçue dans une perspective d'émancipation militante à l'égard des fois, des mystères et des dogmes, un point de vue qui, on le sait, a occupé historiquement une place importante (quoique non exclusive d'approches plus « neutralistes » ou plus « libérales ») dans la pensée républicaine de l'école en France. Si nous considérons maintenant un ouvrage comme celui du philosophe américain Harvey Siegel intitulé *Educating Reason* (1988), nous retrouvons bien un programme de « rationalisme fort » en matière éducative, avec l'idée que le développement de la pensée rationnelle n'est pas seulement une finalité parmi d'autres, mais véritablement la finalité par excellence de la scolarisation et la clef de voûte de tout le système curriculaire, mais l'insistance qui est portée par cet auteur sur la valeur de l'attitude critique s'inscrit davantage dans une axiologie « poppérienne » de l'ouverture, de l'impartialité, de l'objectivité et de l'équité que dans la perspective d'une confrontation entre *credo* et *cogito*. Il me semble que l'on peut aussi considérer comme une autre expression d'un « rationalisme fort », malheureusement perturbée quelquefois par les interférences d'une polémique totalement artificielle contre la « pédagogie » et les « pédagogues », le programme de refondation ou de recentration des institutions d'enseignement à partir et autour de la transmission des savoirs proposé aujourd'hui par le courant de pensée qu'on désigne parfois sous l'étiquette de « néo-républicain », au sein duquel la référence fréquemment faite aux Lumières et l'accent mis sur le caractère véritablement « fondateur » des savoirs élémentaires comme base d'une culture intellectuelle ouverte à tous et promise à une extension potentiellement encyclopédique me paraissent se situer très directement dans la postérité du cartésianisme. Partir des éléments pour aller aux ensembles, tel est, formulé par exemple par Catherine Kintzler (cf. note « Éléments » dans les *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, 1989, vol. 1, pp. 253-256), le principe épistémologique cartésien qui sous-tend depuis l'époque classique la notion même d'école élémentaire. Mais il s'agit précisément d'un « départ ». À la différence du rudiment ou du fragment, l'élément est en effet fondement pour autre chose. « Quand l'école enseigne un élément de savoir, écrit Catherine Kintzler (*Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, 1984, p. 221), il faut, autant que possible, qu'elle fasse en sorte que cet élément soit perçu par l'élève comme le

début d'une chaîne pouvant le mener vers des connaissances plus étendues, et non comme un morceau de connaissance qu'on lui octroie pour des raisons de pur pragmatisme ». Ainsi, comme le souligne de son côté Charles Coutel (« Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale*, n° 15, 1995) à propos de Condorcet, l'élément porte en lui une véritable promesse d'encyclopédisme, la promesse d'une science qui peut s'étendre d'autant plus largement qu'elle repose sur des bases plus solides et plus assurées. On sait l'importance que la pensée scolaire accorde aux « premiers commencements ». On sait par ailleurs le lien qui peut être établi entre cette idée de l'« élémentarité » et celle d'universalité. L'élément est à la fois général, simple, premier et universel, souligne ainsi Régis Debray (« Éloge de nos maîtres », dans *Les préaux de la République*, 1991, p. 20) qui, de façon toute cartésienne, considère que « les éléments premiers sont incontestables et transmissibles à tout être raisonnable, à condition qu'il y prête attention. (...) C'est, poursuit-il, parce que tout est démontrable à partir des commencements que tout sujet humain est habilité, de droit, à tout comprendre. » Aussi l'élémentaire peut-il être réputé « commun à toute l'humanité » (ibid.). Reste à savoir cependant si une réflexion sérieuse sur les contenus d'enseignement peut se satisfaire de formulations aussi abstraites et aussi générales. Il faut bien reconnaître en effet que l'idée d'une construction de l'édifice du savoir à partir d'un petit nombre de vérités élémentaires ou d'« évidences premières » données dans une sorte d'intuition intellectuelle immédiate n'est sans doute acceptable aujourd'hui ni du point de vue de la psychologie du développement cognitif ni du point de vue d'une épistémologie nourrie de données historiques comme celle de Bachelard. Une philosophie de l'enseignement élémentaire suppose sans doute de penser autrement (et peut-être différemment selon les disciplines et les types d'activités) la question des commencements et des enchaînements, comme le suggère d'ailleurs Catherine Kintzler elle-même (Note « Eléments » déjà citée, p. 256), lorsqu'elle rappelle que le travail pédagogique introduit un ordre différent de celui, souvent hasardeux et opaque, de la démarche originale d'invention ou de découverte aussi bien que du bel ordonnancement « après coup » de l'exposé encyclopédique, parce qu'il doit tenir compte des capacités de l'élève et de toutes sortes de contraintes didactiques qui font que les savoirs

scolaires ne peuvent en aucun cas être considérés comme de simples décalques ou de simples véhicules des « savoirs savants ».

Plus fondamentalement, et pour revenir à la problématique essentielle du présent exposé, je voudrais mettre l'accent sur ce qui me paraît constituer une limite des approches qui viennent d'être évoquées. C'est que, me semble-t-il, aussi bien chez ceux qui veulent faire prévaloir avant toute chose le développement de la « pensée critique » que chez les partisans d'une reconstruction ou d'une refondation « logico-encyclopédique » du curriculum, la profondeur « herméneutique » et « patrimoniale » de la culture se trouve difficilement prise en compte. La pensée critique comme objectif de l'éducation intellectuelle ? Bien sûr, comment pourrait-on récuser un tel programme ? Mais quel type de pensée critique, exercée comment, enseignée comment, et surtout appliquée à quoi et étayée sur quoi, sur quelle sorte de compétence argumentative, sur quelle base d'information préalable et surtout en fonction de quels critères, de quel « crible », de quelles valeurs ? La pensée critique est toujours une pensée seconde, elle présuppose toujours la culture, c'est dans le monde de la culture qu'elle trouve à la fois ses objets, ses outils et ses critères. Faute de quoi elle n'est qu'une machine qui tourne à vide, un leurre ou un slogan. Quant à l'idée d'un encyclopédisme rationnel, là aussi, on ne peut que l'approuver s'il faut entendre par là, comme dans les premiers textes sur l'éducation de Bourdieu et Passeron (cf. *Les Héritiers*, 1964, *Rapport pédagogique et communication*, 1965), un effort permanent de médiation et de clarification, un effort pour éliminer les malentendus et les sous-entendus, pour délivrer aux élèves le code en même temps que le message, parce qu'on sait bien, justement, que la communication pédagogique ne s'adresse pas à des individus également préparés à l'entendre et à en tirer profit, et que l'hermétisme, la connivence ou la négligence défavorisent davantage les plus défavorisés. Mais c'est justement, chez les sociologues Bourdieu et Passeron, la présence d'une conception essentiellement *culturelle* de la compétence cognitive aussi bien d'ailleurs que de la compétence esthétique (cf. P. Bourdieu et A. Darbel, *L'Amour de l'art*, 1966), opposant les notions « profondes » de schème, de code, de disposition et d'habitus à l'illusion d'une transparence épistémique ou d'une spontanéité de la jouissance esthétique, qui

fonde la recommandation d'une pédagogie *rationnelle*, s'appuyant sur le recours systématique à l'explicitation et au décodage. D'emblée, c'est ainsi la question de l'accès au sens ou de la construction du sens qui me paraît devoir être posée, c'est-à-dire la question de l'entrée dans la culture. De ce point de vue, l'approche développée par Jerome Bruner dans ses deux ouvrages *Car la culture donne forme à l'esprit* (1991) et *L'éducation, entrée dans la culture* (1996) me paraît constituer une référence tout à fait éclairante. « L'évolution de l'homme a franchi la ligne de démarcation lorsque la culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein », écrit Bruner dans le premier de ces deux ouvrages (p. 27). Pour lui, la culture est essentiellement un ensemble de systèmes symboliques collectivement élaborés et transmis d'une génération à l'autre, mais il la caractérise aussi comme un ensemble de ressources interprétatives, « une boîte à outils composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde » (*L'éducation, entrée dans la culture*, p. 124). La culture est « superorganique », selon l'expression d'Alfred Kroeber (1917) citée par Bruner, cela veut dire qu'elle précède et débordé les individus, mais on peut dire aussi que la culture est « herméneutique », en ce sens qu'elle est toujours (ré) élaboration et (ré) interprétation ouvertes de significations. On notera enfin, parallèlement, l'importance accordée par Bruner à la notion (empruntée au psychologue Ignace Meyerson) d'« externalisation » de l'esprit humain dans des œuvres qui finissent par assumer une vie propre en fonction de « contraintes de forme » spécifiques aux différents domaines de la culture, des contraintes auxquelles l'individu doit être confronté pour pouvoir mûrir et grandir, s'émancipant des limites présentes de son répertoire émotionnel et expérientiel (cf. Meyerson, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, 1948). Ainsi le développement de l'individu passe-t-il par la médiation des significations, des interprétations et des œuvres, c'est-à-dire par l'entrée dans la culture. Resterait cependant à spécifier davantage l'usage qui peut être fait ici de ce terme de « culture ».

Je ne reviendrai pas ici sur une approche proprement notionnelle que j'ai proposée ailleurs du terme de « culture », sur la tension qui peut être identifiée au sein du spectre sémantique de ce

mot-clé de notre vocabulaire entre un pôle « individuel » et un pôle « collectif », une acception normative et une acception descriptive, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste. Je retiendrai seulement, en fonction de cette diversité d'usages et de cette multiplicité de sens (qui peut être aussi une richesse pour la pensée), deux questions, deux exigences de clarification qui me sont inspirées par certaines formulations présentes dans les deux ouvrages de Bruner. La première porte sur ce que je pourrais appeler le degré d'universalité ou de particularité de cette culture dans laquelle nous entrons par le moyen de l'éducation et qui donne forme à notre esprit. La seconde porte sur ce qui me paraît constituer, sinon une obscurité, du moins une ambiguïté dans la pensée de Jerome Bruner, à savoir la coexistence entre une conception que j'appellerai « herméneutique » de la culture (comme sédimentation profonde en même temps que remaniement incessant de significations ou d'interprétations collectivement produites, négociées et partagées) et une conception plutôt instrumentale, qu'exprime bien la métaphore de la « boîte à outils ». Il me semble que cette ambiguïté ne relève pas seulement d'un simple problème de lecture ou d'exégèse de tel ou tel écrit de Jerome Bruner, mais qu'elle revêt une portée tout fait générale, qu'elle reflète le paradoxe de la culture et les difficultés de « l'entrée dans la culture » dans le monde moderne.

### TROISIÈME VARIATION : ENTRER DANS LA CULTURE OU DANS UNE CULTURE ?

Une question importante a émergé dans nombre de pays au cours des années soixante et soixante-dix avec la réflexion sur l'échec scolaire et les disparités socioculturelles, c'est celle de savoir ce que l'on peut bien enseigner aujourd'hui, au-delà des connaissances et des compétences élémentaires de base, à des masses d'élèves culturellement hétérogènes voués à une scolarisation longue. En France, les travaux des théoriciens de la reproduction ont contribué de façon décisive à ébranler l'illusion de la scolarisation comme facteur de partage culturel universel. Depuis les années quatre-vingt, cette question se pose cependant dans des termes relativement nouveaux du fait de la reconnaissance de la différenciation culturelle comme composante légitime de

la citoyenneté en même temps que comme problème social et politique spécifique, lié notamment à la présence sur le territoire national et au sein des écoles de populations nombreuses issues de l'immigration, qui parlent d'autres langues et sont porteuses d'autres traditions que celles qui prédominent au sein des pays d'accueil. Avec le phénomène du multiculturalisme (comme fait démographique et comme discours politique), l'école et plus particulièrement l'enseignement secondaire se trouvent placés devant un défi sans précédent, qui amène à repenser la question des contenus du curriculum.

On peut distinguer au moins six sortes de réponses à ce défi, six manières de concevoir le curriculum dans le contexte d'un pays à population fortement multiculturelle, qui sont :

– premièrement, la réponse du « neutralisme culturel », qui suppose de réduire le curriculum à un ensemble de savoirs instrumentaux, d'outils cognitifs formels et généraux censés valoir pour tout le monde dans la mesure où ils excluent toute idée de valeur, toute préférence axiologique, toute référence intellectuelle, culturelle ou historique particulière ;

– deuxièmement, la réponse « scientiste », qui revient à privilégier les enseignements scientifiques et technologiques, considérés comme seuls porteurs de rationalité et d'universalité, les enseignements littéraires et les savoirs « herméneutiques » étant rejetés au contraire dans les ténèbres de l'arbitraire social et du relativisme culturel ;

– troisièmement, la réponse de l'ethnocentrisme « assimilationniste », qui conduit, au nom parfois de justifications universalistes, à imposer à tous les élèves les références et les postulations caractéristiques de la tradition culturelle dominante à l'intérieur d'un pays donné ;

– quatrièmement, la réponse multiculturaliste « séparatiste » ou « ségrégationniste », qui, à l'opposé de la précédente et dans un souci de préservation « identitaire », prône une différenciation précoce des programmes d'études, voire la mise en place de réseaux scolaires distincts recrutant leurs élèves sur la base de critères d'appartenance communautaire, socioculturelle ou ethno-culturelle ;

– cinquièmement, la réponse multiculturaliste « intégratrice », qui consiste à introduire un pluralisme des références culturelles à l'intérieur de

structures et de programmes d'enseignement « unitaires », en vue de favoriser le respect, l'échange, le dialogue et l'enrichissement mutuel des cultures (toutes choses associées au projet d'une « pédagogie interculturelle » dans laquelle le préfixe « inter » aurait le sens fort d'« interaction », « intercommunication ») ;

– sixièmement enfin, une réponse « néo-universaliste ouverte », qui viserait à fonder sur un noyau de savoirs et de valeurs véritablement « transculturel » la possibilité même de la tolérance et de l'échange au sein d'un curriculum unitaire capable d'échapper à la fois aux risques de l'ethnocentrisme et aux dangers du relativisme.

Il est bien évident que ces diverses réponses ne sont nullement équivalentes et que certaines peuvent paraître préférables à d'autres sur le plan éthique et politique aussi bien que sur le plan épistémologique ou pédagogique. C'est ainsi que l'on peut être tenté de voir dans la dernière citée, à savoir l'approche « néo-universaliste ouverte », une sorte de dépassement critique et dialectique de toutes les autres. Mais ne s'agit-il pas là en fait d'une solution quelque peu « verbale », plus facile à justifier « sur le papier » qu'à mettre en œuvre concrètement dans la réalité des classes et des écoles ? Ces « universaux transculturels » sur lesquels on espère pouvoir fonder un curriculum qui échappe à la fois à l'ethnocentrisme et au relativisme sont-ils autre chose qu'une construction spéculative ou une collection d'évidences triviales ? En fait, comme je l'ai déjà souligné ailleurs (notamment dans un article de 1991 intitulé « Justification de l'enseignement et relativisme culturel »), cette question des « universaux » ne me paraît pas de nature à pouvoir être tranchée par des arguments empiriques, pas plus que la tension entre l'acception universaliste de la notion de culture et son acception différentialiste ne me paraît destinée à pouvoir jamais être surmontée. J'ajouterai cependant que la posture universaliste me paraît correspondre davantage que le différentialisme relativiste à ce que j'appellerai « un idéal de la raison pédagogique » : c'est l'humanité raisonnable que l'école doit viser à construire (ou à libérer) en la personne de chaque enfant scolarisé.

Rendant compte dans *Ecole et culture* du débat extrêmement riche et extrêmement vif qui s'est déroulé en Grande-Bretagne autour de cette question des implications éducatives du multiculturalisme au cours des années quatre-vingt, je

me suis efforcé de mettre ce débat en perspective en m'appuyant sur la réflexion à la fois pessimiste et brillante développée sur ce sujet par Alain Finkielkraut autour du thème de « la défaite de Goethe » (*Le Temps de la réflexion*, 1985) ou de « la défaite de la pensée » (1987). On sait que dans ces deux textes Finkielkraut met en scène, à travers deux représentants emblématiques de la pensée allemande classique qui sont Goethe et Herder, deux conceptions diamétralement antagonistes de l'homme et de la culture, l'une, celle de Goethe, universaliste, voyant dans l'art et dans le livre une possibilité d'arracher l'individu aux étroitesse et aux entraves de son contexte immédiat et de l'ouvrir à d'autres civilisations, l'autre, différentialiste, celle de Herder, faisant au contraire l'apologie de l'enracinement dans une culture déterminée. On sait aussi que, pour Finkielkraut, ce conflit est plus que jamais d'actualité, et que, avec l'essor, dans de nombreux pays du monde, d'idéologies culturelles d'inspiration communautariste, nationaliste ou ethnociste, c'est le plus souvent la défaite de Goethe qui se consomme, étouffant les esprits et transformant les établissements d'enseignement en des champs de bataille.

Sur une question aussi complexe et aussi surdéterminée, il me semble cependant que l'approche dichotomique proposée par Alain Finkielkraut a surtout une vertu polémique. En réalité, deux sortes de considérations au moins nous invitent, dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation, à penser en d'autres termes la question de l'universalité et de la pluralité culturelles. D'une part, on peut dire aujourd'hui que les clivages culturels ne passent plus essentiellement entre les nations ni même entre les classes sociales, les communautés ou les ethnies mais, si l'on peut dire, à l'intérieur de chacune d'entre elles, de sorte que les individus eux-mêmes n'échappent pas à une loi générale de différenciation interne et de métissage. On peut dire ainsi que le monde est à la fois plus « multiculturel » que ne le supposent les théoriciens ou les adeptes du multiculturalisme, du fait de cette diversification très grande des modèles, des influences et des stratégies de construction identitaire individuelle, et beaucoup moins, dans le contexte d'une « mondialisation » qui tend à neutraliser les différences, à banaliser les messages sous le nivellement et le pullulement des signes, et surtout à faire triompher partout une sorte de

rationalité instrumentale et marchande. Cependant, s'agissant de pédagogie et de contenus d'enseignement, il me semble aussi qu'une telle problématique comporte une lacune ou une limite très importantes, à savoir le fait d'ignorer tout ce qui fait, dans tous les pays, la spécificité de la culture scolaire, comme pouvoir de sélection et de réélaboration des savoirs sous l'effet des contraintes de didactisation. Une réflexion sur les implications pédagogiques du multiculturalisme ne devrait pas, me semble-t-il, ignorer ce pouvoir de filtrage, de transposition, de recomposition, voire même, comme l'a souligné André Chervel (1977, 1998), mais comme on peut le voir déjà par exemple dans l'étude de Panofsky sur l'architecture gothique et la pensée scolastique (1967), ce pouvoir d'invention et de diffusion dans le corps social d'habitudes de pensée et de modes d'expression spécifiquement scolaires – toutes choses qui nous invitent à recadrer, à recontextualiser à la lumière des apports d'une réflexion qui devrait se situer à l'intersection de l'histoire de l'éducation, de la sociologie du curriculum et de la didactique, le débat sur le degré d'universalisme des contenus d'enseignement dans le contexte des sociétés dites « multiculturelles ».

#### **QUATRIÈME VARIATION : CURRICULUM, RATIONALITÉ INSTRUMENTALE ET « EFFET WILAMOWITZ »**

Si je considère les problèmes auxquels le modèle français de scolarisation se trouve aujourd'hui le plus directement et le plus quotidiennement confronté, il me semble en fait que c'est sans doute moins la guerre des cultures, ou, selon l'expression de Max Weber dans *Le Savant et le politique* (reprise par Sylvie Mesure et Alain Renaut comme intitulé d'un livre récent), « la guerre des dieux » qui nous menace (c'est-à-dire le conflit insurmontable et inexpiable des systèmes de valeurs et des référentiels identitaires) que l'appauvrissement ou le dépérissement du contenu culturel des transmissions scolaires. Nous serions ainsi menacés moins par le trop-plein et par le chaos que par l'indifférence et par le vide. Il est évidemment bien difficile de porter un diagnostic global sur l'évolution actuelle du système d'enseignement, et encore plus de formuler des pronostics. Dans *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, le sociologue américain



Daniel Bell soutient que les sociétés modernes ne constituent pas des tous cohérents, mais sont habitées par des tensions entre les différentes logiques qui régissent respectivement la sphère économique, la sphère politique et la sphère culturelle. Bell voit ces logiques comme irréductibles les unes aux autres, mais comme agissant les unes sur les autres, comme se surdéterminant mutuellement. Cette logique de la multicausalité ouverte régit bien évidemment le développement des institutions d'enseignement, ce qui interdit toute prédiction « forte » au sujet du curriculum. Il n'empêche qu'on a la possibilité, à partir des multiples données que la recherche rend disponibles, d'identifier certaines tendances « lourdes ». Or, au rang de ces tendances évolutives dominantes, il me semble qu'on peut placer aujourd'hui la montée en puissance d'une certaine sorte de rationalité instrumentale. S'il faut entendre par « rationalité instrumentale » la recherche d'une meilleure adéquation, dans n'importe quelle sphère de l'activité humaine, entre les fins qu'on poursuit et les moyens qu'on utilise, le souci de l'efficacité ou, comme on dit souvent aujourd'hui dans le langage gestionnaire, de la « qualité », il faut bien reconnaître que toute objection contre la rationalité instrumentale est vaine : on ne refuse pas le principe d'efficacité. En revanche, on est parfaitement en droit d'examiner les conditions et les formes de sa mise en œuvre dans les différents contextes d'action, c'est-à-dire en référence à la nature et à la signification des finalités poursuivies dans chacun de ces contextes. C'est pourquoi, si je ne critique pas du tout, par exemple, le principe même d'une évaluation régulière des acquisitions des élèves et des pratiques d'enseignement, je peux parfaitement, compte tenu de la nature des contenus enseignés et des finalités qui sont censées être poursuivies par l'enseignement dans telle ou telle discipline, prêter attention à certaines questions qui ont été posées ou à certaines inquiétudes qui ont été exprimées à propos, par exemple, de la tendance qui se manifeste aujourd'hui, après l'enseignement technique et professionnel, dans l'enseignement général (cf. le livre publié en 1994 par F. Ropé et Lucie Tanguy) à redéfinir le curriculum à partir d'une approche en termes d'objectifs comportementaux et de compétences mesurables. Aux yeux de certains observateurs, en effet, cette approche ferait courir, notamment dans les disciplines où compte le plus l'ampleur du champ d'information, la réflexion personnelle

ou l'activité heuristique, un risque réel d'émiettement des apprentissages (du fait de la forme souvent très « éclatée » des nouvelles batteries d'évaluation utilisées) et de banalisation culturelle (du fait d'une tentation de « surinvestissement méthodologique » aux dépens des ancrages dans des logiques de pertinence disciplinaires). (Une telle inquiétude est exprimée par exemple à propos de certaines orientations nouvelles de la pédagogie du français au lycée par Henri Mitterand dans un article paru dans *Le Débat* en 1992, dans lequel l'auteur ironise sur la lourdeur, la complication, le caractère artificiel et en même temps l'extrême imprécision, l'incohérence des taxonomies d'objectifs et de compétences proposées, s'inquiétant du sort du nouveau professeur de français perdu dans le labyrinthe des codes, des nomenclatures, des tableaux à compléter et des fiches à remplir, « et sans doute paniqué, écrit-il, à l'idée d'avoir oublié, emporté qu'il était par sa lecture de Stendhal ou de Rimbaud, une des quatre capacités fondamentales »). Mais derrière le débat proprement pédagogique, c'est bien entendu un enjeu culturel, un enjeu de sens (ou de perte de sens) qui se profile, dans la mesure où l'on peut se demander si le surinvestissement dans le domaine des outils et des méthodes n'est pas le corollaire, la conséquence ou l'alibi d'un évitement ou d'un contournement d'une question plus fondamentale, qui est celle de savoir quel patrimoine de connaissances, de références et de valeurs peut encore être proposé aujourd'hui à l'attention des jeunes générations dans le cadre d'un enseignement secondaire de masse. « Parce que l'une de ses missions est de compenser au départ les inégalités sociales, l'école républicaine ne peut s'accommoder de la disparition du corpus », écrit Jean-Marie Domenach (*Ce qu'il faut enseigner*, 1989). Reste à savoir cependant quel corpus actualisé et modernisé, quel « nouvel ensemble organisé de références stables », quel lot commun de connaissances et de symboles, de récits et de valeurs (pour reprendre les propres termes de l'auteur) peuvent aujourd'hui servir de base à la reconstruction d'une culture générale, d'une « enkuklios paidéia » à l'échelle de toute une démocratie.

Dans une des études rassemblées récemment dans son ouvrage *La culture scolaire* (1998), André Chervel évoque une hypothèse proposée au siècle dernier par le philologue allemand Wilamowitz pour expliquer pourquoi certaines

œuvres du passé se conservent au fil des générations alors que la plus grande partie tombent dans un oubli définitif : c'est qu'elles s'incorporent à la mémoire scolaire. Ainsi, dans le « désastre littéraire » qui a emporté par exemple l'œuvre d'Eschyle, sept tragédies seulement (sur près de quatre-vingt-dix tragédies ou drames) ont survécu : ce sont précisément celles qui avaient été « mises au programme » dans les écoles de l'Antiquité, celles qui avaient été choisies, à cause sans doute de leur intérêt pédagogique particulier, pour être incorporées à la culture scolaire. Ainsi ce qui nous est parvenu, c'est, dit Chervel, une sorte d'« Eschyle pour la jeunesse », marqué de l'estampille ou du label scolaires. Cet exemple me paraît hautement significatif, car le désastre qu'évoque Chervel se poursuit tous les jours au milieu de nous. Bien sûr, avec l'imprimé d'abord, avec les moyens modernes de stockage et de diffusion de l'information ensuite, on peut dire que techniquement nous sommes préservés d'un tel malheur, que cette mémoire dormante déposée dans les bat-flanc des bibliothèques ou au creux des CD-ROM peut toujours être réveillée, restaurée, revivifiée, et ce à l'échelle de la terre entière. Mais qu'en est-il de la mémoire vivante, celle qui nous habite personnellement, nous travaille et nous incorpore à l'épaisseur du temps ? Dans un monde voué au mouvement perpétuel, au renouvellement incessant des biens, des valeurs et des signes, une réflexion sur la fonction patrimoniale de la culture scolaire est sans doute difficile et peut même revêtir un aspect provocateur. Chaque génération construit son monde sur les débris des précédentes, savoirs caducs, langues mortes, fois perdues, monuments désertés. Mais chaque génération a aussi la responsabilité d'accueillir et d'installer dans un monde « déjà là » les « nouveaux venus », ces étrangers absolus à qui la succession de tous les royaumes est destinée. C'est, me semble-t-il, le rôle de l'éducation, le rôle de l'école, de reconnaître et de faire valoir, à côté des connaissances renouvelables et des compétences adaptatives, des objets de mémoire, des supports d'identification et des sujets d'admiration, toutes choses qui n'invalident nullement, à mon sens, les valeurs rationnelles et la pensée critique, mais qui entretiennent avec elles une tension inévitable.

Dans les deux rapports sur l'enseignement *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*

(Collège de France, 1985) et *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* (Commission Bourdieu-Gros, 1989) préparés dans le cadre du Collège de France, une opposition est établie entre l'universalisme de la pensée scientifique et technologique et le relativisme qu'enseigneraient les sciences humaines. Une telle opposition repose à coup sûr sur des fondements épistémologiques plausibles en même temps que sur des motivations politiques respectables, à savoir le refus des préjugés ethnocentriques. Mais il me semble en même temps que dans cette interdiction d'universalisme stipulée à l'encontre de tout ce qui ne relève pas de la pensée scientifique et technologique quelque chose d'essentiel de l'expérience humaine risque de se trouver oublié ou trahi, et que cet « oubli » a quelque chose à voir avec la « crise didactique » que connaissent aujourd'hui, en France et sans doute aussi dans beaucoup d'autres pays, les disciplines à dominante herméneutique et patrimoniale (une crise à propos de laquelle monte aujourd'hui, de la part de certaines voix, une déploration qui n'est pas sans nous rappeler celle de Grégoire de Tours s'écriant au cinquième siècle de notre ère : « *Vae diebus nostris, quia perit studium litterarum a nobis* », ce que Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France*, traduit par « Malheur à nous, car le goût des lettres a disparu du milieu de nous »). Cette chose essentielle oubliée ou devenue méconnaissable, c'est, selon moi, ce que recouvre la notion d'œuvre ou de chef-d'œuvre, c'est-à-dire justement l'idée d'une production humaine qui par sa splendeur formelle, sa singularité, sa profondeur, sa puissance expressive est capable de s'imposer à l'attention ou à l'admiration de tous les hommes. « Le chef-d'œuvre humain, disait Jaurès, veut que l'humanité tout entière vienne mirer en lui son âme changeante » (Conférence du 13 avril 1900 sur l'art et le socialisme). Le paradoxe de la littérature, des œuvres d'art et des œuvres de pensée, c'est bien le paradoxe d'un « universalisme sensible », un universalisme de la singularité expressive, enracinée dans une culture qui est celle d'un temps et d'un lieu, mais capable de transcender le temps et le lieu. Cet universalisme-là, me semble-t-il, ne connaît pas plus que l'autre, l'universalisme « dur » de la rationalité scientifique et technique, de frontières ni de bornes : il rend toutes les signatures de l'homme contemporaines les unes des autres, virtuellement commensurables. Aussi peut-on considérer que c'est aujourd'hui plus que



jamais le rôle, ou en tout cas un rôle essentiel, de l'école, le rôle des enseignements dits « de culture » (mais cette expression ne devrait-elle pas faire pléonasmе ?), de permettre à chacun d'accéder à cet héritage le plus essentiel, à ce

« don des morts » (Sallenave, 1991) qui nous apporte à la fois le plus de mélancolie et la plus belle espérance.

Jean-Claude Forquin

## BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1962). – **Le rationalisme appliqué**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BELL D. (1979). – **Les contradictions culturelles du capitalisme**. Paris : Presses Universitaires de France (traduction française de **The Cultural Contradictions of Capitalism**, New York, Basic Books, 1976).
- BOURDIEU P., DARBEL A. (1966). – **L'amour de l'art : les musées et leur public**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON. J.-C. (1964). – **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON, J.-C., De SAINT-MARTIN M. (1965). – **Rapport pédagogique et communication**. Paris : Mouton.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Paris : Eshel (traduction française de **Acts of Meaning**, Harvard University Press, 1990).
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris : Retz (traduction française de **The Culture of Education**, Harvard University Press, 1996).
- CHERVEL A. (1977). – **Histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1998). – **La culture scolaire**. Paris : Belin.
- CLAUSSE A. (1968) – **Pédagogie rationaliste**. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collège de France (1985). – **Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France**. Paris.
- Commission Bourdieu-Gros (1989). – **Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- COUTEL C. (1995). – Savoirs scolaires et élémentarité chez Condorcet. **Spirale**, n° 15, p. 7-30.
- DEARDEN R.F., HIRST P., PETERS R.S., eds. (1972). – **Education and the Development of Reason**. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- DEBRAY R. (1991). – Éloge de nos maîtres, in **Les préaux de la République**, textes réunis par Anne Baudart et Henri Pena-Ruiz. Paris : Minerve, p. 13-24 (reproduit in Debray R., **Contretemps : Éloges des idéaux perdus**, Paris, Gallimard, 1992, p. 55-73).
- DERRIDA J. (1991). – **L'autre cap**. Paris : Éditions de Minuit.
- DOMENACH J.-M. (1989). – **Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire**. Paris : Éditions du Seuil.
- DURKHEIM E. (1938). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : Presses Universitaires de France (rééd. 1969).
- ESLAND G. (1971). – Teaching and Learning as the Organization of Knowledge, in M.F.D Young, ed., **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Knowledge**. Londres : Collier-Macmillan, p. 70-115.
- FINKIELKRAUT A. (1985). – La défaite de Goethe. **Le Temps de la réflexion**, n° 6, p. 17-29.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture : le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1991). – Justification de l'enseignement et relativisme culturel. **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, p. 13-30.
- GELLNER E. (1968). – The New Idealism – Cause and Meaning in the Social Sciences, in I. Lakatos & A. Musgrave, eds., **Problems in the Philosophy of Science**, Amsterdam, North Holland Publishing Co., p. 337-406 (reproduit in Gellner E., **Cause and Meaning in the Social Sciences**, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973, p. 50-77).
- GELLNER E. (1992). – **Reason and Culture : The Historic Role of Rationality and Rationalism**. Oxford : Blackwell.
- ISAMBERT F. (1985). – Un « programme fort » en sociologie de la science ? **Revue Française de Sociologie**, vol. 26, n° 3, p. 485-508.
- JANICAUD D. (1985). – **La puissance du rationnel**. Paris : Gallimard.
- JAURÈS J. (1922). – **Pages choisies**. Paris : Rieder.
- KINTZLER C. (1984). – **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen**. Paris : Gallimard.
- KINTZLER C. (1989). – Note « Éléments », in **Écrits de Condorcet sur l'instruction publique**. Paris : Edilig, vol. 1, p. 253-256 (reproduit in **La République et l'école**, textes réunis et présentés par C. Coutel, Paris, Presse-Pocket, 1991, p. 141-145).

- KROEBER A.L. (1917). – The Superorganic. **American Anthropologist**, vol. 19, n° 2, p. 163-213.
- KUHN T.S. (1972). – **La structure des révolutions scientifiques**. Paris : Flammarion (traduction française de **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago, University of Chicago Press, 1962).
- MESURE S., RENAUT A. (1996). – **La guerre des dieux : essai sur la querelle des valeurs**. Paris : Grasset.
- MEYERSON I. (1948). – **Les fonctions psychologiques et les œuvres**. Paris : Vrin.
- MILLS C. Wright (1939). – Language, Logic and Culture. **American Sociological Review**, vol. 4, n° 5, p. 670-680.
- MILLS C. Wright (1940). – Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge. **American Journal of Sociology**, vol. 46, n° 3, p. 316-330.
- MITTERAND H. (1992). – Les obsédés de l'objectif : l'enseignement du français en question. **Le Débat**, n° 71, p. 164-172.
- PANOFSKY E. (1967). – **Architecture gothique et pensée scolastique**. Paris : Éditions de Minuit (traduction française de **Gothic Architecture and Scholasticism**, Latrobe, The Archabbey Press, 1950).
- PÉGUY C. (1992) – Note conjointe sur M. Descartes et la philosophie cartésienne, in **Œuvres en prose complètes**, III. Paris : Gallimard, p. 1 278-1 477 (Bibliothèque de la Pléiade).
- POPPER K. (1970). – Normal Science and Its Dangers, in I. Lakatos & A. Musgrave, eds., **Criticism and the Growth of Knowledge**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 51-58.
- PRING R. (1972). – Knowledge Out of Control. **Education for Teaching**, n° 89, p. 19-28.
- ROPÉ F., TANGUY L., dir. (1994). – **Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- ROSENBERG H. (1962). – **La tradition du nouveau**. Paris : Éditions de Minuit (traduction française de **The Tradition of the New**, New York, Horizon Press, 1959).
- SALLENAVE D. (1991). – **Le don des morts : essai sur la littérature**. Paris : Gallimard.
- SIEGEL H. (1988). – **Educating Reason : Rationality, Critical Thinking and Education**. New York : Routledge.
- WARNOCK M. (1977). – **Schools of Thought**. Londres : Faber and Faber.
- WEBER M. (1959). – **Le savant et le politique**, traduit de l'allemand. Paris : Plon.
- WINCH P. (1964). – Understanding a Primitive Society. **American Philosophical Quarterly**, vol. 1, n° 4, p. 307-324 (reproduit in B.R. Wilson, ed., **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, 1970, p. 78-111).
- YOUNG, M.F.D. (1971). – Introduction : Knowledge and Control, in M.F.D. Young, ed., **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education**. Londres : Collier-MacMillan, p. 1-17.

# Bibliographie de Jean-Claude Forquin

## Principaux travaux et publications (1969-2001)

*Jean-Claude Forquin*

- « Lecture d'Althusser », Introduction à **Dialectique marxiste et pensée structurale**, **Cahiers du Centre d'Études Socialistes**, numéros 76-81, Paris, EDI, 1969, p. 7-31.
- « Enseigner quoi et pourquoi », **L'éducation**, n° 25, 20 mars 1969, p. 9-11.
- « À propos d'une expérience d'éducation musicale », **Éducation et développement**, n° 67, avril 1971, p. 3-26.
- « Pourquoi l'éducation esthétique ? », in L. Porcher, dir., **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité**, Paris, A. Colin, 1973, p. 21-46.
- « Pour un développement de l'éducation musicale » (en collab. avec Madeleine Gagnard), in L. Porcher, dir., **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité**, Paris, A. Colin, 1973, p. 68-89.
- Attitudes à l'égard des examens dans l'enseignement supérieur** (en collab. avec Yves Guyot *et al.*), ENS Saint-Cloud, CREFED, 1975, 2 vol. multig., 325 p.
- Contribution à l'étude des problèmes posés par la transmission des connaissances** (en collab. avec Yves Guyot *et al.*), ENS Saint-Cloud, CREFED, 1975, multig., 187 p.
- Composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)**. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle de Sciences de l'éducation, dir. Louis Porcher, Université René Descartes-Paris V, 1978, multig., 416 p., index, bibliog. (ouvrage à paraître, Paris, L'Harmattan, 2001).
- « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'UNESCO », **Humanisme et Entreprise**, n° 116, juin 1979, p. 17-35.
- « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », **Revue Française de Pédagogie**, n° 48, juillet-septembre 1979, p. 90-100, n° 49, octobre-décembre 1979, p. 87-99, n° 51, avril-juin 1980, p. 77-92 (note de synthèse reproduite in **Sociologie de l'éducation : Dix ans de recherches**, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990, p. 19-58, traduite et publiée en portugais).
- « L'école française et sa difficile insertion communautaire », **Revue Internationale de Pédagogie**, vol. 26, 1980, n° 3, p. 289-300.
- La transmission des connaissances dans l'enseignement supérieur : enquête par questionnaires** (en collab.), ENS Saint-Cloud, CREFED, 1980, multig., 104 p. plus annexes.
- « Aspects actuels de la réflexion pédagogique en France à travers quelques ouvrages récents », **Perspectives**, vol. 11, 1981, n° 1, p. 121-128.

- « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », **Revue Française de Pédagogie**, n° 59, avril-juin 1982, p. 52-75 et n° 60, juillet-septembre 1982, p. 51-70 (note de synthèse reproduite in **Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches**, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990, p. 59-102, traduite et publiée en portugais).
- « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », **Revue Française de Pédagogie**, n° 63, avril-juin 1983, p. 61-79 (note de synthèse reproduite in **Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches**, Paris, INRP-L'Harmattan, 1990, p. 103-121, traduite et publiée en portugais).
- « Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation à distance des banques de données bibliographiques » (en collab. avec Geneviève Lefort), **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation**, n° 2, 1983, p. 33-37.
- « Les inégalités scolaires et les apports de la pensée sociologique : éléments pour une réflexion critique », **Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques** (Université de Toulouse-le-Mirail et CNRS), n° 2, mai 1984, p. 67-85.
- « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », **Revue Française de Sociologie**, vol. 25, n° 2, avril-juin 1984, p. 211-232 (traduit et publié en hongrois et en espagnol). (Première version in **Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques** (Université de Toulouse-le-Mirail et CNRS), n° 2, mai 1984, p. 25-56.)
- « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation**, n° 5, 1985, p. 31-70.
- Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)**. Thèse de doctorat d'État, dir. Olivier Reboul et Louis Legrand, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1987, multig., 2 vol., 662 p., index, bibliog. (1 447 réf.) [Atelier National de Reproduction des Thèses, Université de Lille III, ISSN 0294-1767, thèse n° 87.01.05039/88, deux microfiches].
- « L'information sur la recherche en éducation en Grande-Bretagne : problèmes et pratiques documentaires », **Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation**, n° 14, 1988, p. 71-76.
- « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », **Revue Française de Pédagogie**, n° 89, octobre-décembre 1989, p. 71-91 (note de synthèse).
- École et culture : le point de vue des sociologues britanniques**, Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires, collection Pédagogies en développement, 1989, 248 p. (traduit et publié en portugais : **Escola e Cultura : As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**, Porto Alegre, Brésil, Artes Medicas, 1993, et, partiellement, en espagnol).
- « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux », **Sociologie et Sociétés** (Presses de l'Université de Montréal), vol. 23, n° 1, printemps 1991, p. 25-39 (traduit et publié en portugais).
- « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre 1991, p. 13-30.
- L'Open University, une institution universitaire originale**, 1991, multig., 21 p.
- « Une évolution révélatrice : le rôle de l'Open University dans la formation des enseignants en Grande-Bretagne », **Bulletin de l'AECSE**, n° 11, septembre 1991, p. 21-27.
- « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale : approches théoriques et perspectives de recherches », **Revue Française de Pédagogie**, n° 102, janvier-mars 1993, p. 69-106 (note de synthèse).
- « Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions », **Recherche et Formation**, n° 13, 1993, p. 9-24.
- « Présentation », in J. Hassenforder, dir., **Lectures et lecteurs en éducation**, Paris, INRP-L'Harmattan, 1993, p. 13-17.
- « L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne depuis les années 50 : de l'assimilationnisme au multiculturalisme », in **École et lien**

**social. Cultures, intégration et citoyenneté. Bilan des recherches.** Rapport de recherche réalisé pour le programme Ville-Banlieue-Lien social du PIR.Ville-CNRS, par É. Bautier et collab., Université Paris 8, 1994, p. 44-65.

Articles « Axiologie » (p. 99-100), « Curriculum » (p. 218-223), « Morale (Éducation) » (p. 676-681) et « Valeurs » (p. 1025-1029), in **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation** (dir. P. Champy et C. Étévé), Paris, Nathan, 1994.

« Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche », **Études de Linguistique Appliquée**, n° 98, avril-juin 1995, p. 44-55 (traduit et publié en portugais et en chinois).

« The curriculum and current educational thinking in France », **The Curriculum Journal**, vol. 6, n° 2, Summer 1995, p. 199-209 (traduit et publié en roumain).

« La réflexion sociologique sur le curriculum : apports britanniques et francophones (1960-1990) », **Dialogues sur l'éducation**, Université René Descartes Sorbonne-Paris V, UFR de Sciences de l'éducation et Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 1995, p. 91-117 (traduit et publié en espagnol).

« L'usage des synthèses dans la recherche en éducation », **Perspectives Documentaires en Éducation**, n° 37, 1996, p. 71-80.

« Au cœur de l'expérience enseignante, la question de l'autorité », **Trajets**, n° 4, été 1996/ Documents 36, p. 44-49.

**Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**, Bruxelles, De Boeck et Paris, INRP, 1997, 390 p.

« La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle », in J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**, Bruxelles, De Boeck et Paris, INRP, 1997, p. 9-88.

« Introduction », in CNRS, Sciences de l'Homme et de la Société (Programme Éducation et Formation en Europe), **Savoirs, Compétences et apprentissages**, Compte-rendu de recherches, février 1997, p. 7-11.

« Discussion », in F. Audigier, éd., **Concepts, modèles, raisonnements : Actes du huitième colloque de Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales (26-27-28 mars 1996)**, Paris, INRP, Département Didactiques des disciplines, 1997, p. 515-522.

« Argument », **Revue Française de Pédagogie**, n° 120, juillet-septembre 1997 (« Penser la pédagogie »), p. 5-6.

« Les "notes de synthèse" de la Revue française de pédagogie au cœur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation », **Perspectives Documentaires en Éducation**, n° 42, 1997 (« Hommage à Jean Hassenforder »), p.131-136.

« Introduction : Quelques questions pour introduire à une réflexion sur le lycée », in Institut National de Recherche Pédagogique, **Lycées, lycéens, savoirs : éléments de réflexion**, Paris, INRP, 1998, p. 7-9.

« L'enseignement d'une "culture commune" et la question des savoirs fondamentaux », CD-ROM **Actes du Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »**, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1998.

« Confrontation de pratiques : Évaluation des produits de la recherche (thèses et articles) » (en collab. avec R. Bourdoncle et Y. Reuter), in La recherche dans les Sciences de l'éducation « telle qu'elle se fait », **Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation**, n° 20-21, avril 1998, p. 32-36

Article « Culture. Approche contemporaine », in J. Houssaye, coord., **Questions pédagogiques. Encyclopédie historique**, Paris, Hachette, 1999, p. 109-115 et 122.

« Introduction : De nouveaux champs pour la sociologie de l'éducation », in J.-C. Forquin, dir., **Sociologie de l'éducation : nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie (1991-1998)**, Paris, INRP, 2000, p. 5-17.

« Les sciences de l'éducation, la recherche et les pratiques », in M. Froment, M. Caillot et M. Roger, dir., **30 ans de sciences de l'éducation à Paris V**, Paris, PUF, 2000, p. 177-194.

- « L'école et la question du multiculturalisme : approches françaises, américaines et britanniques », *in* A. Van Zanten, dir., **L'école : l'état des savoirs**, Paris, La Découverte, 2000, p. 151-160.
- « O currículo entre o relativismo e o universalismo », **Educação & Sociedade**, vol. 21, n° 73, décembre 2000, p. 47-70.
- « Formation fondamentale et culture scolaire », *in* C. Gohier et S. Laurin, dir., **Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir**, Montréal, Les Éditions Logiques, 2001, p. 85-110.
- « Savoirs scolaires, contraintes didactiques, contextes culturels », *in* C. Carpentier, dir., **Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures**, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 215-248.
- « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner », **Revue Française de Pédagogie**, n° 135, avril-juin 2001, p. 131-144.
- « Les "comprehensive schools" britanniques entre méritocratie, égalitarisme et néo-conservatisme », *in* J.-L. Derouet, dir., **Les collèges : état des savoirs**, Paris, Nathan/INRP, 2001 (à paraître).
- « La qualité de l'enseignement : une problématisation nécessaire », Université Paris V et Université Catholique Pontificale de Santiago du Chili (à paraître en versions française et espagnole).
- « Évolutions récentes dans le débat sur l'école, la culture et les inégalités en France », Université Catholique Pontificale de Rio de Janeiro (à paraître en version portugaise).

# Notes critiques publiées dans la *Revue Française de Pédagogie*

*Jean-Claude Forquin*

- FLIS-ZONABEND F. – **Lycéens de Dakar : essai de sociologie de l'éducation**, Paris, François Maspéro, 1968 (RFP, n° 10, 1970, p. 35-37).
- STONE J.C. – **Breakthrough in Teacher Education**, San Francisco, Jossey-Bass, 1968 (RFP, n° 11, 1970, p. 49-52).
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. – **La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Éditions de Minuit, 1970 (RFP, n° 15, 1971, p. 39-44).
- COLEMAN S. – **Equal Educational Opportunity**, Harvard, Harvard University Press, 1969 (RFP, n° 16, 1971, p. 41-43).
- DE COSTER S. et HOTYAT F. – **La sociologie de l'éducation**, Bruxelles, Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre, 1970 (RFP, n° 18, 1972, p. 59-61).
- FRITSCH P. – **L'éducation des adultes**, Paris, Mouton, 1971 (RFP, n° 19, 1972, p. 57-59).
- GRIGNON C. – **L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique**, Paris, Éditions de Minuit, 1971 (RFP, n° 21, 1972, p. 79-84).
- BERNARD R. – **École, culture et langue française : éléments pour une approche socio-linguistique**, Paris, Tema formation, 1972 (RFP, n° 25, 1973, p. 53-55).
- JENCKS C. – **Inequality : A reassessment of the effect of family and schooling in America**, Londres, Basic Books, 1972 (RFP, n° 27, 1974, p. 72-75).
- BOUDON R. – **L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, Armand Colin, 1973 (RFP, n° 32, 1975, p. 74-78).
- BERNSTEIN B. – **Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social**, Paris, Éditions de Minuit, 1975 (RFP, n° 35, 1976, p. 44-48).
- OCDE. – **Education, Inequality and Life Chances**, Paris, OCDE, 1975, 2 vol. (RFP, n° 37, 1976, p. 53-57).
- LABOV W. – **Sociolinguistique**, Paris, Éditions de Minuit, 1976 (RFP, n° 42, 1978, p. 79-81).
- GIROD R. – **Inégalité, inégalités : analyse de la mobilité sociale**, Paris, PUF, 1977 (RFP, n° 46, 1979, p. 67-70).
- BOUDON R. – **Effet pervers et ordre social**, Paris, PUF, 1977 (RFP, n° 47, 1979, p. 68-72).



- KARABEL J. et HALSEY A.H., eds. – **Power and Ideology in Education**, New York, Oxford University Press (RFP, n° 53, 1980, p. 47-49).
- BOURDIEU P. – **La distinction : critique sociale du jugement**, Paris, Éditions de Minuit, 1979 (RFP, n° 55, 1981, p. 35-38).
- GIROD R. – **Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible**, Paris, PUF, 1981 (RFP, n° 62, 1983, p. 87-92).
- THELOT C. – **Tel père, tel fils ? : position sociale et origine familiale**, Paris, Dunod, 1982 (RFP, n° 67, 1984, p. 82-85).
- ISAMBERT-JAMATI V. – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**, Paris, PUF, 1984 (RFP, n° 70, 1985, p. 85-88).
- BOURDIEU P. – **Homo academicus**, Paris, Éditions de Minuit, 1984 (RFP, n° 75, 1986, p. 112-118).
- WHITTY G. – **Sociology and School Knowledge : curriculum theory, research and politics**, Londres, Methuen, 1985 (RFP, n° 78, 1987, p. 118-121).
- REBOUL O. – **La philosophie de l'éducation**, Paris, PUF, 1989 (RFP n° 90, 1990, p. 99-102).
- CLANCHE P. et TESTANIERE J., dir. – **Actualité de la pédagogie Freinet**, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989 (RFP, n° 92, 1990, p. 101-103).
- BOURDIEU P. – **La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps**, Paris, Éditions de Minuit, 1989 (RFP, n° 94, 1991, p. 93-98).
- ISAMBERT-JAMATI V. – **Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**, Paris, Éditions universitaires, 1990 (RFP, n° 95, 1991, p. 148-151).
- REBOUL O. – **Les valeurs de l'éducation**, Paris, PUF, 1992 (RFP, n° 103, 1993, p. 109-115).
- DEROUET J.-L. – **École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?**, Paris, Métailié, 1992 (RFP, n° 104, 1993, p. 111-113).
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A. – **Sociologie de l'école**, Paris, Armand Colin, 1992 (RFP n° 104, 1993, p. 117-118).
- HOUSSAYE J. – **Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation**, Paris, PUF, 1992 (RFP, n° 106, 1994, p. 126-128).
- JOUTARD P., THÉLOT C. – **Réussir l'École. Pour une politique éducative**, Paris, Seuil, 1999 (RFP, n° 135, 2001, p. 228-231).
- MEURET D. (Éd.) – **La justice du système éducatif**, Bruxelles, De Boeck, 1999 (RFP, n° 135, 2001, p. 235-239).

#### AUTRES COMPTES RENDUS

- MEIRIEU P. – **Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie**, Paris, ESF, 1991 (*in Recherche et Formation*, n° 10, 1991, p. 211-213).
- DURU-BELLAT M. – **Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école**, Genève, Delachaux-Niestlé, 1988 (*in L'Année Sociologique*, n° 42, 1992, p. 452-456).
- THELOT C. – **L'évaluation du système éducatif**, Paris, Nathan, 1993 (*in Revue Française de Sociologie*, vol. 26, n° 2, 1995, p. 387-392).
- BOURDONCLE R. – **L'Université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique**, Paris, INRP et L'Harmattan, 1994 (*in Recherche et Formation*, n° 21, 1996, p. 155-157).
- Collaboration régulière à la rubrique documentaire de la revue **L'Éducation** entre 1971 et 1976.

## La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs

Bernard Lahire

---

*À partir d'une analyse des pratiques et des discours d'enseignants et d'inspecteurs de l'école primaire, l'auteur s'attache à recomposer la figure idéaltypique de l'univers de la «pédagogie de l'autonomie», en faisant apparaître ses propriétés pertinentes, puis à expliciter quelques enjeux centraux de ce modèle et de ses variations, pour conclure enfin sur l'une des grandes difficultés, historiquement significative, de sa mise en œuvre.*

---

**Mots-clés :** autonomie cognitive, autonomie politique, dispositifs pédagogiques objectivés.

### INTRODUCTION

L'« autonomie » est aujourd'hui conçue comme une compétence transversale à l'école primaire (1). Elle est de même fréquemment évoquée à propos des apprentissages scolaires fondamentaux (lecture autonome, production autonome de textes...) (2). Mais qu'en est-il, dans la réalité des représentations et des pratiques pédagogiques, de cette « autonomie » ? Tout le monde attribue-t-il la même signification à ce terme ? Tous les enseignants s'entendent-ils pour définir un comportement ou une attitude « autonome » ? Quels pratiques, techniques ou dispositifs pédagogiques sont mis en place dans le quotidien des classes pour atteindre l'objectif d'« autonomie » de l'élève ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons travaillé sur une série de données tirées d'une même circonscription de l'Académie de Lyon (3). Ces données sont, outre les entretiens avec des enseignants de 12 écoles primaires (N = 39), les rapports d'inspection (anonymes) concernant l'ensemble des enseignants de la circonscription (4), des notes ethnographiques sur des périodes d'observation en salle de classe ainsi que les projets des différentes écoles. Qu'il s'agisse des entretiens, des rapports d'inspection ou des notes ethnographiques, nous avons à chaque fois préféré reconstruire les pratiques de classe les plus ordinaires plutôt que d'enregistrer des « valeurs » ou des discours généralistes qui relèvent d'opposition entre idéologies pédagogiques ou entre modèles de société (5).

À partir d'une analyse des pratiques et des discours des acteurs de l'éducation (enseignants et inspecteurs essentiellement), nous voudrions ici recomposer la figure idéaltypique de l'univers de la « pédagogie de l'autonomie », en faisant apparaître ses propriétés pertinentes, puis expliciter quelques enjeux centraux de ce modèle et de ses variations, pour conclure enfin sur l'une des grandes difficultés, historiquement significative, de sa mise en œuvre.

## LA FIGURE IDÉALTYPIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

La figure idéaltypique que nous allons présenter est, en tant que telle, rarement incarnée chez des enseignants singuliers. En effet, hormis quelques rares exceptions qui s'approchent de la pureté de l'idéaltype (obtenue par accentuation des traits et systématisation-articulation d'éléments dispersés (6)), les enseignants sont tous plus ou moins pédagogiquement partagés et leurs pratiques sont les produits de métissages ou de bricolages aux dosages très subtils. Partagés entre des envies d'« autonomie » et des difficultés pratiques à mettre en œuvre ces envies dans les faits ; utilisateurs d'une partie des nouvelles méthodes ou des nouveaux dispositifs à titre de complément, tout en restant profondément attachés à une pratique plus traditionnelle ; balançant, selon les années, les niveaux, les types de populations scolaires..., entre un pôle et son opposé ; persuadés que l'autonomie est une nécessité historique et une bonne chose, tout en constatant que seules les nouvelles générations d'enseignants, avec de nouvelles habitudes du métier, sauront mettre en place une telle pédagogie ; convertis aux nouvelles pratiques alors même qu'ils avaient été les porteurs d'habitudes antinomiques qui auraient pu les conduire vers un conservatisme pédagogique... Bref, à envisager les choses dans toutes leurs nuances, on peut dire que les enseignants qui adoptent totalement une « pédagogie de l'autonomie » ou, inversement, une « pédagogie frontale et directive » ne sont pas les plus nombreux et la saisie des réalités pédagogiques à l'état individualisé donne une image plus ambivalente que l'étude qui privilégie la reconstitution idéaltypique (et nécessairement caricaturale) d'univers pédagogiques relativement cohérents.

\*  
\*\*

La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles. Chaque sous-espace doit garder trace, dans la mesure du possible, d'une mémoire spécifique et suppose qu'un affichage y soit associé. Il s'agit d'un affichage concernant les règles de comportements, les éléments de savoirs et les consignes, ainsi que les productions d'élèves (lorsque cela s'y prête), qui sont propres à chaque sous-espace.

Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés va permettre d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les enfants sont donc amenés à être relativement « autonomes », car l'enseignant ne peut être partout à la fois. Cette répartition en petits groupes (ce qui ne signifie pas forcément qu'il y ait « travail en groupe »), qui peuvent constituer des « ateliers », permet à l'enseignant de s'occuper des élèves les plus faibles scolairement et, par conséquent, les moins « autonomes ». Le modèle de la pluri-activité dans le même temps s'oppose à celui de la « pédagogie frontale » où l'ensemble des élèves écoute l'enseignant en même temps ou exécute le même exercice. De plus, lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées (travail individuel, en petit groupe, collectif) et des types d'activités variées au cours d'une même demi-journée, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) et il maintient leur attention en éveil.

Pour mettre en place une telle pédagogie et tenir compte des différences de compétences entre élèves (« pédagogie différenciée ») au moment de concevoir les diverses activités et de former les groupes, les enseignants doivent s'appuyer sur une bonne connaissance préalable des élèves. L'évaluation des connaissances, le diagnostic des compétences sont donc des outils centraux de ce modèle pédagogique.

L'organisation de la classe doit pouvoir éviter le plus possible le symbole même de la pédagogie frontale, à savoir le face-à-face enseignant-élèves, les bureaux des élèves, placés en différentes rangées, étant tous orientés du même côté et faisant face au bureau du maître et au tableau noir. Si l'on doit veiller à ce qu'aucun élève ne

tourne le dos au tableau, les bureaux des élèves peuvent néanmoins être regroupés par trois ou quatre, les élèves se faisant face deux par deux, et l'enseignant peut alterner les moments d'écoute collective (où tout le monde est à l'unisson et se tourne vers l'enseignant et le tableau noir) et de travail autonome (individuel ou collectif).

Ce qui est recherché, c'est aussi un rapport moins « directif » aux élèves. L'enseignant ne doit pas trop parler, et ne doit pas considérer les élèves comme des réceptacles passifs du savoir déversé dans leurs oreilles ou étalé devant leurs yeux, des simples cires molles dans lesquelles la marque des générations antérieures va pouvoir s'imprimer. L'élève est supposé actif (ou, en tout cas, doit être placé en situation active), il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, un manuel, etc., et l'enseignant doit s'appuyer sur ses capacités, ses connaissances, son intelligence, sa compréhension, son jugement. L'élève doit « *prendre en charge son activité intellectuelle* », être placé en situation de réflexion ou de production-crédation (vs situation d'entraînement systématique et répétitif).

Parce qu'il est actif, l'enfant ne peut plus être l'enfant paralysé sur sa chaise, silencieux et discipliné d'autrefois. Il doit pouvoir se déplacer au sein de l'espace de la classe, il doit pouvoir parler avec d'autres, et il doit surtout pouvoir se déplacer et parler sans avoir à demander l'autorisation de l'enseignant. L'autorisation lui est accordée par le système de fonctionnement de la classe, dans la mesure où ces déplacements et ces prises de parole suivent les règles communes établies et acceptées par tous en début d'année.

On voit au passage que l'enfant visé dans un tel modèle pédagogique n'est pas nécessairement l'enfant épanoui défendu par une certaine pédagogie romantique et libertaire, qui elle aussi s'attaquait à tous les formalismes arides, à tous les traditionnalismes, à la directivité, à l'oppression de l'enfant par les maîtres et à l'étouffement de sa créativité et de son imagination par l'inculcation de savoirs. L'enfant n'est pas conçu à partir de son possible épanouissement mais comme un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique.

De même, à l'imposition d'un régime unique d'exercices ou de tâches, se substitue de plus en

plus la logique du choix (relatif) de l'élève : choix de telle activité plus que de telle autre lors des moments d'accueil, choix de tel exercice plutôt que de tel autre dans un fichier d'exercices, choix de telle poésie à apprendre parmi un ensemble de poésies possibles, choix du moment de la récitation de ce même poème, etc.

L'enfant est « *placé au centre du système éducatif* ». Ce slogan pédagogique conduit à mettre l'enfant en charge de tâches ou à lui donner accès à des informations ou des savoirs jusque-là portés par les seuls enseignants. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto-corrige. Ce n'est pas exclusivement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression explicite. L'enseignant n'est pas le seul garant de l'ordre scolaire, car, plutôt que de voir les sanctions tomber de l'extérieur, l'élève participe désormais à l'élaboration des règles de vie (codes, lois communes, règlements, etc.) et à leur mise en œuvre. Il n'est pas le seul à connaître les buts à atteindre, la manière dont vont se dérouler les choses, dont elles vont s'organiser : l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui, connaître les objectifs qui sont visés, les critères d'évaluation qui vont être mis en œuvre ou la manière dont les choses vont se jouer au cours de la journée ou de la semaine (emplois du temps). L'enfant est aussi chargé de tâches assurées auparavant par l'enseignant (faire l'appel, noter les absents, inscrire la date sur le tableau, s'occuper des informations météorologiques, discuter et fixer les règles de vie de la classe, organiser et animer un conseil de classe...).

L'autonomie repose donc fondamentalement sur trois éléments essentiels :

- transparence : il faut que tout — de l'emploi du temps aux compétences visées en passant par les critères du jugement scolaire — soit dit à l'élève, explicité à son attention ;
- objectivation : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés (manuels, fichiers, tableau noir, dictionnaire, livres divers) ;
- publicisation : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ; dans ce cadre, on comprend l'insistance des inspecteurs sur l'affichage, qui ne se réduit pas au seul affi-

chage réglementaire d'autrefois, mais qui est une publicisation en direction des élèves et utilisable par eux.

L'école prône le recours à la loi écrite et au savoir écrit et articule clairement autonomie de l'élève et objectivation-publicisation des savoirs et des règles : « *Les consignes, sur les buts des tâches, doivent être écrites sur le tableau pour aider à construire l'autonomie des élèves ; les légendes écrites doivent être lues à haute voix et questionnées ; les synthèses doivent dégager les savoirs constitutifs d'une séance et les garder en mémoire sous forme de traces écrites [...] ; le rapport à la règle, à la loi, doit être vécu au quotidien ; à tout instant de la classe, le retour à l'affichage, qui tient lieu de contrat avec les enfants, vaut d'être effectué comme un moment de rappel des règles dûment acceptées avec les enfants en début d'année.* » (Rapport d'inspection, CE2-CM1, 1998).

Dans un tel modèle pédagogique, l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'enfant qui est mis en avant lorsqu'on parle de le placer « en situation d'apprentissage ». L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'enfant, alors que c'est l'enfant qui doit être au cœur de la pratique. L'« enseignant » converti en « *animateur* », en « *adulte-ressource* » ou en « *guide des apprentissages* » a désormais la mission d'explicitier les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune et de veiller à ce que les élèves : 1) les comprennent et 2) les appliquent ou les respectent. Il circule entre les groupes, régule, explicite, fait reformuler... L'élève doit montrer qu'il a compris et l'enseignant doit s'en assurer (en faisant, par exemple, reformuler les consignes par l'élève avec ses propres mots).

Le savoir n'est plus un savoir tout fait « inculqué » mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, « *acteur de ses apprentissages* ». On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur et la restitution d'un savoir déjà construit. On propose que les résumés d'une séquence d'apprentissage, d'un travail collectif, soient formulés par les élèves eux-mêmes plutôt

qu'assénés arbitrairement par l'enseignant et copiés mécaniquement (bêtement) par les élèves. L'élève ne travaille plus seulement parce que l'enseignant l'exige mais parce qu'il a passé « *contrat de travail* » avec lui et qu'il doit respecter ce contrat (responsabilisation).

De la même façon, les règles ou les lois communes constituent des co-productions enseignants-élèves et, lorsqu'il transgresse une loi, l'élève se place hors du cadre qu'il a lui-même contribué à fixer. Là encore, la loi, la règle ou le code sont pensés comme des « *contrats* » passés avec des élèves qui s'engagent à les respecter. Les conseils de classe constitués par des élèves symbolisent ces nouvelles responsabilités dont ils sont désormais chargés.

De manière générale, l'autonomie reposant sur l'usage de dispositifs de savoirs, d'informations ou de règles objectivés (imprimés, manuscrits ou inscrits au tableau), une telle pédagogie suppose de bonnes compétences lectorales. Pour pouvoir se débrouiller seuls avec ses dispositifs, les élèves doivent être capables de lire (le plus souvent silencieusement) et de comprendre ce qu'ils lisent. Lorsqu'ils n'ont pas encore la maîtrise suffisante des compétences lectorales nécessaires, l'enseignant est là pour lire à haute voix les consignes, pour expliciter verbalement les tâches ou pour vérifier auprès des élèves la bonne compréhension des consignes. La lecture silencieuse est la clef de voûte — souvent implicite — de tout l'édifice pédagogique.

## **AUTONOMIE POLITIQUE ET AUTONOMIE COGNITIVE**

Même si ces dimensions ne sont jamais totalement dissociables dans les faits, on peut distinguer deux pôles où est susceptible de s'exercer l'autonomie de l'élève : le pôle politique (vie collective, règles de vie commune, discipline...) et le pôle cognitif (celui de l'appropriation des savoirs). Être un élève-citoyen autonome, être un élève-apprenti autonome, voilà les deux grandes orientations que prennent les dispositifs pédagogiques en matière d'autonomie. Les dispositifs politiques peuvent n'avoir parfois aucun autre objectif que celui de la responsabilisation des enfants en dehors de toute visée cognitive (le

terme « autonome » est associé alors à ceux de « citoyenneté » et de « responsabilité »). Les enseignants remarquent assez spontanément que le travail sur ce versant de l'autonomie peut entrer en contradiction avec la fonction d'inculcation des savoirs à l'école primaire. Pour entrer sérieusement ou « authentiquement », comme disent parfois les pédagogues modernes (c'est-à-dire pour que cette démarche ne soit pas une simple simulation pédagogique de modes de fonctionnement adultes) dans la logique des responsabilités individuelles, de la fixation collective des règles, de la négociation régulière, de la mise en place d'instances démocratiques de discussion de la vie de l'école et de la classe (conseil de classe, conseil d'école, conseil municipal...), certaines écoles consacrent un temps particulièrement important à l'organisation de la vie collective avec les élèves, temps qui ne peut qu'être déduit de celui consacré à l'appropriation des savoirs et des techniques intellectuelles. L'école se soucie dès lors autant de former des futurs citoyens actifs que de transmettre des savoirs disciplinaires. Les enseignants peuvent, au contraire, inscrire leur démarche dans un modèle plus cognitif en négligeant la production d'une « responsabilisation » de l'élève.

### **Le pôle politique**

La capacité d'action « autonome » des élèves a de toute évidence partie liée avec l'existence de « règles du jeu » explicites qui les libèrent de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant. Lorsque l'enseignant n'explicite pas du tout les consignes ou les règles, il n'instaure pas de système qui ferait que les élèves sauraient, sans demander, s'ils ont le droit ou non de faire telle ou telle chose. On est alors au degré zéro de l'autonomie de l'élève.

Mais selon les enseignants, le degré d'explicitation et d'objectivation des règles de vie de la classe est plus ou moins fort. Faut-il, par exemple, produire une règle et l'afficher à propos du nombre d'élèves qui peuvent se rendre au coin bibliothèque ou aller tailler leur crayon à la poubelle ? La plupart du temps, ces situations plus spécifiques sont gérées de manière moins formelle que d'autres, ce qui ne veut pas dire qu'aucune règle ne soit formulée à leur sujet. La palette des solutions pédagogiques au problème de l'ordre et de son maintien au sein de la classe

apportées par les enseignants va du spontanéisme (ou du pragmatisme) le plus grand au formalisme-juridisme le plus poussé. Parfois, le « système » adopté est très souple, peu outillé, géré sans règle écrite, sans instance de négociation et de production des règles. Parfois, il est au contraire très codifié et repose sur un travail de négociation, d'explicitation, de publicisation qui aboutit à des solutions mettant l'accent sur l'impeccabilité formelle des procédures (réunions de conseils, élections, votes, dépôts de réclamations écrites...). Dans les deux cas, les élèves doivent acquérir des habitudes de vie, mais ce qui distingue les fonctionnements, c'est que dans un cas la vie de la classe repose essentiellement sur l'habitude et la régulation orale et que dans l'autre cas on fait référence explicitement à la règle, supposée connue de tous, parfois produite collectivement...

L'importance de la règle dans le dispositif disciplinaire se mesure à la manière dont elle est produite, énoncée, mobilisée et éventuellement modifiée. Existe-t-il des règles ? Ces règles sont-elles le produit d'une discussion collective ? Existe-t-il une instance spécifique de discussion et d'élaboration de ces règles ? A-t-on formellement voté pour les mettre en place ? A-t-on demandé ou non aux enfants (et éventuellement à leurs parents) de signer le document mentionnant l'ensemble des règles à respecter ? Sont-elles affichées ? S'y réfère-t-on explicitement au moment où une infraction est commise ? Les sanctions sont-elles prévues en cas d'infraction aux règles ? Les élèves sont-ils consultés sur la nature de ces sanctions ? Les élèves peuvent-ils décider en cours d'année du changement des règles ? Selon les réponses apportées par les enseignants à ces multiples questions, les dispositifs pédagogiques peuvent varier légèrement ou considérablement.

Lorsque les enseignants se réfèrent explicitement aux règles écrites en cas de transgression des règles, le modèle politique adopté est plus formel que celui qui est mis en œuvre dans les cas où le règlement est écrit en début d'année mais n'est pas véritablement constitué comme référence lorsque les problèmes se posent, et bien plus formel encore que lorsqu'aucun règlement n'est élaboré et que la régulation du fonctionnement de la salle de classe se fait oralement, en fonction des contextes et dans l'interaction du maître (qui détient l'autorité) et des élèves. Le



modèle politique plus souple, plus informel, mais aussi plus flou et potentiellement plus arbitraire, sans élaboration collective de règles écrites, sans possibilité de négociation des règles, sans élection, sans procédure de renvoi des cas aux règles écrites..., est un modèle qu'on pourrait qualifier de « familial ». En effet, la famille est le plus souvent le lieu de l'informel, de l'entre soi où l'autorité des parents ne repose sur aucun règlement particulier, mais sur la bienveillance (fondée en ce cas sur l'amour) à l'égard des enfants. Ce modèle familial est celui qui laisse le moins la place à l'autonomie de l'enfant car celui-ci doit demander fréquemment l'autorisation à l'enseignant de faire les choses, ne maîtrisant pas l'ensemble des règles du jeu et ne pouvant pas vraiment s'orienter par lui-même en toute connaissance de cause.

Si l'école repose historiquement sur un énorme travail d'objectivation et de codification, si elle est bien l'instance de socialisation où l'on a appris historiquement à ne plus obéir à une personne mais à des règles supra-personnelles (qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres) (7), les enseignants de la fin du XX<sup>e</sup> siècle continuent cependant sans cesse à composer, plus ou moins, avec deux logiques antagoniques : d'une part, la logique de la souplesse pragmatique et de l'informel (sens pratique des situations et de l'opportunité des décisions) et, d'autre part, la logique de la clarté, de la formalité, de l'explicitation et de la fixation (codification des pratiques). Même les enseignants les plus enclins à codifier — et qui sont du même coup obligés de mettre en place des procédures de rectifications régulières des codes (rediscussion des règles en conseil de classe, en conseil d'école..., ajout de certaines règles en fonction des événements survenus dans la classe ou dans l'école) — ne peuvent pas tout codifier et sont amenés à « faire avec » une multitude d'habitudes incorporées, de règles implicites, d'évidences ou d'allant-de-soi que requiert le fonctionnement ordinaire de la classe. Le code apporte son lot de contraintes et ne peut — sauf à prendre le risque de la rigidité la plus opprimente et la plus étouffante, caractéristique des bureaucraties les plus formalistes ou des disciplines militaires les plus tatillonnes — se substituer entièrement aux habitudes incorporées et aux interdits tacites. D'ailleurs, lorsqu'on leur demande si telle ou telle de leurs pratiques est codifiée, réglée et écrite, les enseignants finissent, à un moment ou à un autre, par dire : « Ça,

*ils le savent* » (sous-entendu : « Inutile de l'écrire, car cela est devenu une évidence de la vie de groupe »). Dans les deux cas, les avantages et les inconvénients existent : limitation de l'arbitraire, mais rigidité possible du côté du système objectif vs souplesse, mais risque d'arbitraire du côté de la décision pragmatiquement ancrée.

Entre ces deux pôles, le modèle politique de la « négociation collective » permanente, vers lequel semblent vouloir tendre idéalement certaines classes, n'est assimilable ni au modèle juridique fort qui privilégie le recours à des règles explicites relativement stables, ni au modèle de la souveraineté enseignante. Il privilégie la discussion collective sur chaque cas qui se présente (8).

### **Le pôle cognitif**

Le pôle cognitif de l'autonomie renvoie à des pratiques scolaires telles que la lecture silencieuse, la mise en place de consignes écrites qui doivent être lues avec précision et rigueur, l'utilisation de fichiers d'exercice (qui peuvent être autocorrectifs), du dictionnaire (pour chercher le sens de mots inconnus), de la BCD (à titre de recherche documentaire) ou encore l'habitude de ne pas répondre immédiatement aux questions des élèves afin qu'ils ne deviennent pas dépendants de l'enseignant, mais qu'ils fassent l'effort de chercher par eux-mêmes les informations nécessaires à la réalisation de l'exercice. L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites...

Les expressions utilisées par les enseignants ou les inspecteurs montrent que « travail autonome » est souvent un strict équivalent de « travail individuel ». Ainsi, lorsqu'un inspecteur écrit en 1998 dans un rapport : « *L'emploi du temps comprend les études dirigées qui permettent un travail autonome ou par deux autour de la lecture.* » « Travailler en autonomie » signifie donc souvent « travailler seul » et l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école, et plus largement dans le monde social, est fondamentalement une autonomie individuelle. Par exemple, chacun doit être désormais capable de lire et d'écrire de façon autonome et l'idée d'une autonomie collectivement assurée (dans des familles restreintes



ou élargies, dans des réseaux sociaux...) n'a pas cours dans les discours contemporains qui privilégient les compétences individuellement acquises. Tout se passe comme si le monde social était un théâtre où ne se jouaient que des face-à-face individus isolés-situations ; comme s'il était réductible à une série de comportements individuels autonomes et atomisés (9).

L'autonomie scolaire suppose de savoir lire pour une raison essentielle : les règles de vie, les affichages didactiques et les ressources sur lesquelles les élèves sont censés s'appuyer pour construire leur savoir et gouverner leur action sont de nature écrite. L'autonomie scolaire n'est pas une « autonomie générale », une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés. Gagner de l'autonomie dans certains domaines de la vie pratique est parfois évoqué par les enseignants (savoir s'habiller seul, lacer ses chaussures...), particulièrement en ce qui concerne les élèves les plus petits, mais est nettement moins classant que l'autonomie par rapport aux règles disciplinaires et par rapport aux savoirs écrits.

De même, ne pas répondre immédiatement aux sollicitations des élèves lorsqu'ils commencent un exercice, lorsqu'ils doivent réfléchir à un problème ou mener une recherche, c'est les habituer à déchiffrer seuls les consignes ou les énoncés des problèmes, bref à faire face seuls aux informations écrites dont ils disposent. La lecture silencieuse apparaît ainsi comme la pierre angulaire de l'autonomie scolaire en matière d'accès aux savoirs.

L'autonomie dans la construction des savoirs passe donc par l'usage, non guidé par l'adulte, d'instruments de travail tels que les fichiers d'exercices, le dictionnaire ou certains manuels. Une pédagogie qui contourne le dispositif « frontal » de la leçon magistrale pour mettre en place des activités différentes selon les élèves ou les groupes d'élèves et privilégier le travail « autonome » (individuel) sans aide directe, ne peut faire autrement que de s'appuyer sur des dispositifs de savoirs objectivés (10) tels que les fichiers d'exercices. Avec des élèves habitués à un tel fonctionnement et sachant lire silencieusement, la classe peut « tourner » sans que l'adulte soit sollicité systématiquement.

Du point de vue des dépossessions ordinaires qui caractérisent les pédagogies moins centrées sur l'autonomie de l'enfant, il faut évoquer la non-maîtrise par les élèves de l'emploi du temps journalier, hebdomadaire ou mensuel. L'emploi du temps est alors essentiellement affiché à l'intention de l'inspecteur (manière d'afficher sa mise en conformité eu égard aux contraintes horaires du programme scolaire) et des éventuels remplaçants en cas d'absence. Les enfants entrent donc dans un rythme scolaire qui a été pensé en dehors d'eux et sur lequel ils n'ont aucune prise, ni réelle (aucune possibilité de modification) ni symbolique (pas de visualisation de cet emploi du temps qui leur permettrait de se repérer dans le temps).

La pédagogie de l'autonomie revient donc sur cette déposition. On explicite oralement l'emploi du temps du jour. On écrit au tableau ou on affiche l'emploi du temps du jour ou de la semaine. On le fait écrire aux élèves, en les dotant parfois d'un instrument, le cahier de textes, réservé jusque-là aux plus « grands » (ceux qui entrent au collège). On donne la possibilité aux élèves de personnaliser leur emploi du temps en faisant des choix dans une série d'activités (11). On leur confère le droit de modifier l'emploi du temps existant ou de participer à sa constitution lors des conseils d'élèves. Une fois encore, l'enfant est mis en position d'avoir à maîtriser des choses qui lui échappaient jusque-là et que seuls les enseignants avaient le pouvoir de créer et de modifier. On tend alors vers une distribution plus égalitaire des moyens de maîtrise du temps, remettant en question le monopole enseignant. Dès lors qu'ils sont « *installés dans cette attitude* » à l'égard de l'emploi du temps scolaire, comme le dit une enseignante, les élèves peuvent demander des explications aux enseignants qui ne respectent pas l'emploi du temps. Le coût de ce type de « mesure » scolaire réside donc dans la nécessité pour l'enseignant de justifier, d'expliquer ce qui relevait de son arbitraire et allait jusque-là de soi.

Enfin, qui dit maîtrise d'un emploi du temps et, surtout, gestion du temps, dit gestion possible d'une charge de travail. Les élèves sont ainsi habitués à gérer, sur une période de temps déterminée, un certain volume de travail. Plan de travail, contrat de travail, gestion du temps de travail : un vocabulaire et des pratiques peu habituels, plus ordinairement associés au monde

du travail, font leur apparition dans les discours des enseignants. Plutôt que de donner systématiquement des exercices à faire « *au coup par coup* », les enseignants visent à habituer les élèves à prévoir, à s'organiser, à planifier leur propre activité. De plus, la gestion, le plan et le contrat sont individuels et permettent la mise en place d'une pédagogie différenciée, voire individualisée.

## DÉPERSONNALISATION DU SAVOIR ET DU POUVOIR

Un élève placé « *au centre du système* », un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes et, de ce fait, les respectant, voilà donc l'image de l'élève qui se dégage du langage pédagogique associé à la notion d'autonomie. L'action n'est plus pensée comme unique (celle de l'enseignant sur l'élève) ; elle est démultipliée, car on reconnaît désormais des capacités d'action, de jugements, d'appréciation, d'évaluation, d'organisation..., aux élèves. D'où la critique de la pédagogie frontale, de la centralité du maître et du cours magistral où l'enseignant est perçu comme se distinguant radicalement des élèves et leur faisant face comme un souverain fait face à ses sujets, comme un savant fait face à des ignorants, comme un être civilisé fait face à des êtres en voie de civilisation (sauvages) (12).

L'autonomie est un hommage rendu à la dépersonnalisation du pouvoir et du savoir, une forme de dépendance historique spécifique. La *personne* du maître disparaît au profit de *dispositifs pédagogiques objectivés*. La forme scolaire d'exercice de l'autorité à l'école se distingue en ce sens de toutes les formes de pouvoir fondées sur la volonté ou l'inspiration arbitraires d'une personne. Respectant les règles (côté politique) et comprenant les consignes et la finalité des tâches scolaires (côté cognitif), l'élève démontre à chaque instant qu'il est parfaitement adapté à l'univers scolaire et son comportement ne réclame aucune intervention extérieure (*rappel à l'ordre disciplinaire* ou *aide cognitive*). Ce qui est mal vu par l'école, c'est la *dépendance interpersonnelle* ; de même que l'*indépendance à l'égard des règles de vie collective* (élève indisci-

pliné) ou des savoirs enseignés (élève indifférent aux savoirs scolaires).

En fait, on demande de plus en plus aux élèves d'intérioriser le regard scolaire (les catégories de jugements scolaires des productions et des comportements, les savoirs scolaires, les règles scolaires, les intérêts cognitifs spécifiquement scolaires...), d'en être les porteurs zélés. L'élève n'est pas présumé « coupable », au sens où il serait *a priori* soupçonné de non intérêt scolaire ou de volonté de contourner ou de transgresser les règles de vie scolaires. Il est, au contraire, pensé comme pouvant être responsable de ses actes, capable d'auto-détermination et de choix raisonnables, porteur de motivations (appétences) pour les activités scolaires et de catégories scolaires de perception (compétences). Le pouvoir de jugement des performances et des comportements à la fois se déconcentre et se dépersonnalise (le maître n'est plus le seul garant de l'ordre politique et cognitif scolaire), tout en se personnalisant en chacun des élèves.

Le savoir comme le pouvoir se dépersonnalisent dans la mesure où ils se détachent de la personne de l'enseignant et de sa subjectivité. En prenant en charge des tâches (production de règles, sanctions, responsabilités au sein de la classe, gestion de son temps, corrections, évaluations, choix...) qui étaient exclusivement assumées par les adultes, les élèves ne peuvent plus désormais attribuer le pouvoir et le savoir à une personne. Une série de « pouvoirs » enseignants (sur le temps, sur l'organisation matérielle et pédagogique, sur les règles de comportements et l'évaluation des savoirs) sont idéalement distribués à tous, mobilisables par tous, chacun devant montrer qu'il a du « pouvoir » sur la situation scolaire, c'est-à-dire, en définitive, qu'il a parfaitement incorporé les règles et habitudes de cet univers. Finalement, lorsque les conditions de fonctionnement d'un tel modèle sont réunies (des élèves socialement préparés à cela par leurs familles, des conditions matérielles-institutionnelles favorables), l'institution scolaire dispose d'un puissant moyen d'implication ou d'intéressement de l'élève.

## CONCLUSION : UN FORT INVESTISSEMENT EN VUE D'UNE ÉCONOMIE D'ÉNERGIE ?

La pédagogie visant l'autonomie de l'enfant parvient, par une réflexion et un investissement

important en matière d'objectivation des savoirs, à surmonter le problème qu'a rencontré historiquement la méthode individuelle d'enseignement avant que ne s'invente la méthode simultanée (notamment dans les écoles lassalliennes). En effet, dans les petites écoles rurales d'Ancien Régime par exemple, le régent chargé d'enseigner pratique un enseignement purement individuel de la lecture, de l'écriture et parfois du calcul dont la rentabilité pédagogique est très faible : pendant qu'il fait lire et parfois écrire un élève, les autres jouent, lisent ou se chamaillent (13). Rien n'a été prévu et pensé pour faire travailler ceux qui ne sont pas directement sollicités par l'enseignant. C'est la codification de l'ensemble des pratiques scolaires — des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire — qui va rendre possible une systématisation accrue et un enseignement de type simultané. Comme l'écrit Pierre Lesage, « Les écoles vouées au mode individuel sont encore, après le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, les plus nombreuses. Toutes les statistiques en font foi. On lit peu, très peu, sans méthode définie et généralement sans manuel ou matériel communs. Chacun apporte son livre, son almanach. Le maître aide à déchiffrer, mais il n'est pas toujours disponible (14). » De toute évidence, la méthode individuelle est une « méthode » qui repose sur un manque de dispositifs objectivés un tant soit peu standardisés.

Et c'est encore grâce à un nouveau travail d'objectivation que l'école peut passer d'une méthode simultanée à une méthode différenciée sans retomber dans les errances (et l'inefficacité pédagogique) de la méthode individuelle. C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles photocopiées, affichages des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longuement auprès des élèves les plus « faibles », sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique.

On a affaire idéalement ici à une véritable économie d'énergie qui généralise des dispositifs ou des techniques que les enseignants connaissent bien : l'écriture des consignes ou des instructions

au tableau noir a évité dans l'histoire au maître bien des paroles, bien des redites, bien des pertes d'énergie. Depuis les débuts de l'école primaire en France (au XVII<sup>e</sup> siècle), on a veillé à ce que les savoirs enseignés, les méthodes d'enseignement et les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, fassent l'objet d'un travail d'écriture permettant ainsi une *systématisation* de l'enseignement et surtout un *enseignement simultané*. Et c'est parce que tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance (syllabaires, tableaux de lecture, d'écriture et d'arithmétique, tableaux de sentences morales, manuels scolaires...) que des maîtres bien formés peuvent en partie s'effacer au profit de fonctionnements scolaires très stricts.

Ceci étant, parce que l'école est le lieu de l'*apprentissage* de l'autonomie et qu'elle se heurte souvent à des enfants « peu autonomes » (15), l'énergie passée à l'investissement initial ne permet que très rarement de faire d'énormes gains d'énergie par la suite. L'enseignant n'a guère l'occasion d'être ce simple « *guide* » ou ce simple « *facilitateur* » rêvé par les pédagogues, qui s'appuieraient sur une autonomie pré-existante.

L'un des puissants obstacles pratiques de la pédagogie de l'autonomie est son caractère particulièrement chronophage et/ou financièrement très coûteux. En effet, les enseignants témoignent du fait que cette démarche implique un lourd travail de préparation pédagogique de manière à créer les outils que les élèves vont pouvoir utiliser de manière autonome. Reposant sur un fort investissement en matière de dispositifs de savoirs et d'informations objectivés (fichiers, affichages..., compensant la non-présence enseignante), ce type de pédagogie suppose l'achat de fichiers (souvent très coûteux relativement aux moyens des classes), la photocopie de fichiers existants (coûteuse en argent et en temps de photocopie) ou la création de fichiers (coûteuse en temps). De même, l'investissement que demande une pédagogie nécessairement différenciée est grand : il faut déployer une énergie très importante pour prévoir des exercices différents pour des élèves de niveaux différents.

Comme dans le mythe de Sisyphe, le problème que rencontre l'enseignant dans l'accumulation d'un stock de dispositifs pédagogiques (affichages didactiques, fichiers d'exercices, coins différenciés...), c'est que, non seulement en début

de carrière mais aussi à l'occasion de chaque changement de classe, il faut — problème de manque d'habitude en moins — tout recommencer à zéro. Inutile de préciser que les premières années très mouvementées des jeunes professeurs d'école, qui changent chaque année de classe et/ou d'école, ne sont pas propices à la constitution d'un tel patrimoine pédagogique objectif et, du même coup, des habitudes qui y sont attachées.

On constate néanmoins dans les entretiens que plus les enseignants travaillent en équipe et constituent des références communes et plus les habitudes sont faciles à mettre en place. Par exemple, lorsqu'ils travaillent en commun et essaient de créer des supports ou des outils pédagogiques utilisables dans toutes les classes, les enseignants se facilitent grandement la tâche dans la mesure où les élèves conservent, du CP au CM2, les mêmes repères. On parvient de cette

manière plus facilement à instaurer des habitudes, car celles-ci sont cohérentes et concertées, à la différence des écoles où la discontinuité est grande d'une classe à l'autre. À la culture commune de certaines écoles s'oppose la variété, pas toujours harmonieuse, de micro-cultures de classe, relativement hermétiques les unes aux autres, qui forcent les élèves à vivre de constantes mini-réadaptations. Ne pouvant compter tout à fait sur le travail réalisé antérieurement, chaque enseignant se retrouve chaque année placé dans la position de celui qui recommence à fixer (oralement ou par écrit) les règles et à fixer (dans les corps) les habitudes. De la cohérence inter-enseignants et trans-classes dépend donc en partie la cohérence des habitudes de classes intériorisées et, du même coup, l'économie collective d'énergie et de fatigue.

Bernard Lahire  
École Normale Supérieure Lettres  
et Sciences Humaines, Lyon

## NOTES

- (1) *Programmes de l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, Paris, CNDP, 1995, p. 84.
- (2) *Op. cit.*, p. 46 ; *La Maîtrise de la langue à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Direction des écoles, Paris, CNDP, 1992.
- (3) Située dans la banlieue est de Lyon. Ce travail de recherche, réalisé avec la collaboration de D. Homburger, F. Renard et S. Tralongo, a donné lieu à un rapport de recherche intitulé *La Construction de l'élève « autonome » à l'école primaire. Savoirs, pouvoirs et différenciations sociales* (Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, CNCRE, avril 2000, 200 p.).
- (4) 213 rapports d'inspection concernant les enseignants interviewés ont été plus systématiquement étudiés (soit, en moyenne, entre 5 et 6 rapports par enseignant). Le plus ancien est daté de 1967 et les derniers ont été rédigés en 1998. 32 inspecteurs identifiables ont signé ces différents rapports et 3 d'entre eux sont particulièrement présents dans le corpus : l'un, inspecteur de circonscription au moment de l'enquête, a rédigé environ 20 % des rapports lus ; le second, environ 18 % et le troisième, environ 9 %. Sur les 39 enseignants concernés, 14 n'ont qu'1 ou 2 rapports (enseignants en tout début de carrière), 6 ont entre 3 et 4 rapports, 11 ont entre 6 et 9 rapports et, enfin, 8 ont 10 rapports ou plus (enseignants plutôt en fin de carrière).
- (5) Même lorsque nous ne les avons pas sollicités, des propos généraux ont souvent été spontanément tenus lors des entretiens sur les valeurs de compétition ou de coopération, la démocratie, les « soixante-huitards » ou l'« adaptabilité » comme valeur critiquable du libéralisme. Mais on peut constater que certains enseignants peuvent avoir la « tête » très nettement du côté de l'« autonomie » et un « corps » (les gestes professionnels) plus réservé, et inversement.
- (6) « On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude

- de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie.* », M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket, Agora, 1992, p. 172-173.
- (7) G. Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL/MSH, 1980.
- (8) Ce modèle politique ou disciplinaire n'est pas sans rapport avec des théories du social (telles que celle de l'ethnométhodologie), pour lesquelles tout est négociation locale entre acteurs en présence, et, par conséquent, rien ne s'impose aux acteurs de l'extérieur. Il y a ici, de toute évidence, un lien fort entre théories du social et orientations pratiques (ici pédagogiques).
- (9) B. Lahire, *L'Invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Textes à l'appui », 1999.
- (10) B. Lahire, « Vers une anthropologie politique des usages réels des dispositifs de mémoire objectivée », *Revue européenne des Sciences Sociales*, Tome XXXVI, 1998, n° 111, p. 119-130.
- (11) L'un des thèmes récurrents de la pédagogie de l'autonomie est celui du choix. Donner le choix à l'élève (d'un atelier, de l'activité dans le cadre d'un système d'accueil, d'un exercice, de la date de récitation d'une poésie...) a pour objectif d'obtenir son investissement, sa motivation, son intérêt. Le raisonnement pédagogique est simple : s'il a choisi, l'enfant sera nécessairement davantage disposé à travailler que lorsqu'on lui impose (arbitrairement) les choses. Donner le choix constitue une technique d'intéressement ou de concernement de l'enfant, qui ne peut désormais plus dire que les choses qu'il fait ne l'intéressent pas puisqu'il les a lui-même choisies. En faisant un choix, tout

se passe comme si l'enfant signait un contrat qui signifiait son engagement dans la tâche. Le piège pédagogique est puissant car, « respectant » les désirs de l'enfant, l'enseignant l'empêche par là même de contester. Si le travail est volontairement consenti, le rapport objectif d'imposition pédagogique tend à s'effacer.

- (12) Inversement, la critique par certains enseignants de la pédagogie de l'autonomie consiste à interpréter ce que l'on pourrait appeler la « décentralisation des pouvoirs enseignants », comme une « démission » ou un « laisser-aller » coupables.

(13) R. Chartier, D. Compère, D. Julia, *L'Éducation en France*, Paris, SEDES, 1976, p. 111.

(14) P. Lesage, *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la III<sup>e</sup> République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*, Thèse de doctorat 3<sup>e</sup> cycle, Université Paris V, 1972, p. 172-173.

(15) Cf. sur les raisons sociales du manque d'autonomie des enfants de milieux populaires B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 2<sup>e</sup> édition, 2000.

# LYCÉES ET LYCÉENS EN FRANCE 1802-2002

***La Sorbonne, 9-10 juillet 2002***

## **APPEL À COMMUNICATION**

Créés par la loi du 11 floréal an 10 (1<sup>er</sup> mai 1802), les lycées inaugurent l'enseignement public d'État, dispensé par un corps enseignant national et laïque. Ils ont été longtemps réservés aux fils de l'élite, avant que la modernisation des programmes, la création des lycées de jeunes filles, puis la fusion progressive des diverses formes d'enseignements secondaires et post-élémentaires ne modifient profondément leur recrutement social, leurs finalités, leur pédagogie et le contenu culturel de leur enseignement. Institution nouvelle qui cumule pourtant les héritages d'établissements plus anciens, le lycée a fait coexister ségrégation sociale et idéal égalitaire, culte des belles lettres et préparation aux écoles scientifiques, soumission à l'autorité publique et esprit de contestation du pouvoir. Le bicentenaire de la création des lycées donnera l'occasion d'examiner leur histoire et d'aborder notamment les thèmes suivants :

- le lycée, établissement d'État ;
- humanités classiques et diversification disciplinaire ;
- les élèves et la communauté scolaire ;
- le corps enseignant des lycées ;
- de l'établissement de l'élite au lycée pour tous.

*Les propositions de communication devront être reliées à des problématiques générales et s'inscrire dans les questions fondamentales que pose l'histoire des lycées en évitant les points de vue trop localisés. Les projets, d'une longueur maximum de deux pages, doivent être envoyés avant le 31 octobre 2001 :*

*- à Jean-Noël Luc, exclusivement par courrier (15, rue des Bartoux, 92150 Suresnes)*

*- ou à Pierre Caspard, par courrier au Service d'histoire de l'éducation (INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05), par fax (01 46 34 91 02) ou par e-mail (pcaspard@inrp.fr).*

*Les auteurs des projets retenus recevront les indications sur la présentation matérielle de leur communication. Le colloque donnera lieu à la publication d'actes.*

# Une didactique de l'informatique ?

Georges-Louis Baron  
Éric Bruillard

---

*L'informatique est une réalité paradoxalement à la fois répandue et cachée pour la majorité de la population, qui interagit quotidiennement avec des outils logiciels. Si ces derniers ont dans les publicités la réputation d'être simples d'emploi, ils posent cependant de nombreux problèmes d'usage. L'informatique, discipline universitaire sans homologue scolaire et ensemble de savoirs intégrés dans d'autres disciplines est un domaine dont l'influence sur l'éducation est potentiellement forte. Le présent texte est une synthèse sur les enjeux didactiques qui lui sont liés en termes de culture citoyenne, de renouvellement de l'instrumentation et de développement de formes d'expérimentation.*

---

**Mots-clés :** didactique, informatique, enseignement scolaire, technologies de l'information et de la communication.

## **DE L'INFORMATIQUE AUX TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)**

L'ordinateur est une des grandes découvertes du XX<sup>e</sup> siècle, à côté d'autres inventions marquantes comme les antibiotiques ou la physique nucléaire. D'abord support de calculs complexes, il a donné lieu à l'invention de techniques, de concepts et de théories permettant de réaliser des traitements d'informations symboliques et a rendu possible bien d'autres découvertes. Au-delà de l'ordinateur, c'est l'informatique qui s'est imposée. Ce mot, inventé en France en 1962, a

été défini par l'académie française dès 1966 comme « science du traitement rationnel, notamment à l'aide de machines automatiques, de l'information considérée comme le support des connaissances et des communications dans les domaines technique, économique et social ».

Dans cette définition, « information » joue un rôle essentiel. Alain Rey relève que dans ce sens il s'agit d'un emprunt à l'anglais autour de 1950, qui ne correspond pas au sens commun, celui-ci considérant plutôt l'information comme ensemble de renseignements portés à la connaissance du public (1). Il s'agit bien ici de « formes », l'informatique permettant le traitement de « connais-



sances » dès qu'une forme (et même un format) leur a été donné et qu'elles peuvent être considérées comme des « données ».

La diffusion tumultueuse des technologies de la communication depuis une douzaine d'années s'accompagne d'une transformation progressive du mot « informatique » en adjectif qualificatif. On entend ainsi parler d'outils informatiques et même de logiciels informatiques, tandis que « multimédia », « Internet », voire simplement « surf » et navigation deviennent l'alpha et l'oméga de l'utilisation de l'ordinateur.

Pour reprendre une idée de Claude Pair (1996), l'évolution de l'informatique conduit à « simplifier l'usage de l'ordinateur de sorte qu'elle-même détruit la motivation à ce qu'on l'apprenne ». La question même de sa place comme objet de formation et d'enseignement tend ainsi à disparaître.

Or la réalité est complexe et mouvante. Internet popularise en effet de nouvelles procédures permettant d'accéder à de l'information numérisée, de la traiter, de s'assurer de sa validité. Mais ces procédures sont fondées sur des modes sophistiqués de traitement automatique de données et nécessitent une forme de compréhension de ce qui est en jeu. La convivialité supposée des ordinateurs est davantage un argument de vente qu'une réalité. L'interface, séduisante et multimédia, recouvre et masque des processus complexes. Certains peuvent avoir été explicitement lancés par l'utilisateur lui-même (par exemple lorsqu'il clique sur une zone sensible d'une page pour ouvrir un autre document). D'autres correspondent à des actions de contrôle initiées par des serveurs distants.

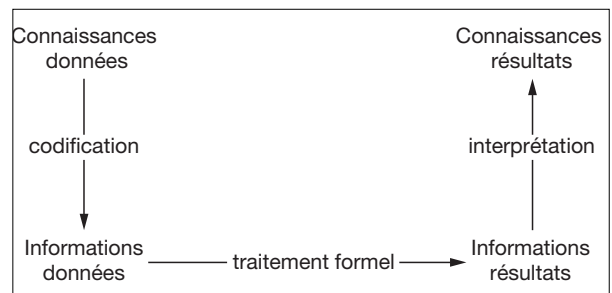
Ce que seront les nouveaux instruments dans l'avenir proche n'est pas totalement déterminé. Dans la perspective néo libérale dominante, et comme pour d'autres marchés, les usagers ont leur mot à dire pour faire évoluer les fonctionnalités des produits qu'ils utilisent. Il n'est pas exagéré de dire qu'il y a des enjeux citoyens du développement des « nouvelles technologies », enjeux qui demandent que la population s'approprie non seulement le mode opératoire de produits particuliers, mais surtout des éléments d'une nouvelle culture. Celle-ci n'est qu'émergente et nous n'essayerons pas ici d'en identifier les lignes de développement. Nous nous concentrerons en revanche sur un de ses fondements, l'informatique.

## INFORMATIQUE : CHAMP SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

Il existe indubitablement une discipline informatique, non réductible aux autres. Non seulement elle a une existence institutionnelle forte, mais elle propose une façon particulière de poser les questions qui n'est ni celle des mathématiques, ni celle de la physique, ni celle de la technologie. Centrée sur le traitement automatique de l'information, elle insère désormais l'homme dans la boucle de traitement au sein de réseaux complexes mélangeant humains et machines. La notion de communication (interpersonnelle médiatisée, personne-machine, machine-machine) y a ainsi acquis une importance déterminante.

### Une construction progressive et plurielle

L'informatique n'a pas eu d'emblée une dimension scientifique. Jacques Arzac, un de ses pionniers, écrivait ainsi en 1970 : « Durant toute cette phase, dont nous ne sommes pas encore sortis, l'informatique a été conçue comme ensemble de méthodes ou de techniques, sans autre unité que l'ordinateur » (p. 215). Cet auteur s'est attaché, dès cette époque, à préciser en quoi l'informatique était avant tout une science. On trouve dans un article de 1993 (Arzac, 1993, p. 149) le schéma suivant :



Pour l'auteur, il existe une similitude avec les sciences expérimentales, où l'on passe par une représentation de phénomènes observés à un modèle théorique, sur lequel un traitement formel donne des résultats théoriques, qui sont ensuite interprétés pour aboutir à des phénomènes-résultats.

De manière pratique, une science se caractérise par les problèmes qu'elle permet d'aborder, les résultats obtenus, reconnus par une communauté et des institutions qui en garantissent la validité. L'un de nous (Baron, 1989), analysant la naissance de l'informatique comme discipline scientifique à partir des doctorats soutenus, a montré qu'elle intervient avec certitude dans des thèses de troisième cycle répertoriés dans d'autres disciplines dès 1961, puis à partir de 1965 dans les thèses d'État (thèse d'État de Claude Pair à Nancy sur la notion de pile), et dès 1964 si l'on prend en compte la thèse de sciences appliquées de Jean-Claude Boussard à Grenoble sur la compilation du langage ALGOL.

Jusqu'en 1969, les thèses sont référencées « mathématiques », « mathématiques appliquées », « électronique », « traitement de l'information », « automatique »... À partir des années soixante-dix, une science informatique se construit progressivement, principalement autour des méthodes de programmation. Reconnue au conseil supérieur des universités en 1972 et au comité national du CNRS en 1976, elle s'édifie en s'appuyant notamment sur les travaux d'associations savantes, dont la plus influente a été l'AFCE (association française pour la cybernétique économique et technique), ensuite renommée « association Française des Sciences et Technologies de l'Information et des Systèmes ». Celle-ci a organisé vers 1975 des ateliers et des rencontres où les chercheurs pouvaient échanger leurs idées, sur la science elle-même mais aussi sur les manières de l'enseigner (2).

Dès ces années de bouillonnement, des objets et théories couvrant un large spectre ont été définis (Baron, 1989, Jacquart, 2000). Il convient cependant de considérer l'importance constante, centrale, de la programmation et des « langages » permettant de programmer.

### Les notions de langages

Une des spécificités de l'informatique est de *faire faire* quelque chose à une machine à caractère universel, c'est-à-dire qui n'a pas été construite pour réaliser une catégorie de tâches définie à l'avance (comme les automates mécaniques du XVIII<sup>e</sup> siècle). C'est le programme qui indique les actions devant être effectuées. Il s'agit d'un *texte*, écrit dans un langage, plus ou moins général, plus ou moins sophistiqué,

plus ou moins proche de la structure interne de la machine ou des problèmes que l'on cherche à résoudre. Historiquement, l'informatique s'est constituée à partir de travaux menés par des informaticiens et des linguistes pour définir complètement des langages de programmation dits de haut niveau (c'est-à-dire indépendants d'un type de matériel donné), pouvant ensuite, par des processus de traduction automatique, être convertis en code machine, le seul exécutable par un processeur. Les premiers, dits « impératifs » (à base d'ordres comme *imprimer, lire, faire tant que...*) ont été conçus pour coder efficacement des algorithmes, au sens de suite d'opérations à effectuer sur un ensemble de données pour obtenir une classe de résultats. L'algorithmique (science de la conception d'algorithmes) jouera d'ailleurs un rôle essentiel dans la constitution de l'informatique comme discipline universitaire.

Parmi les autres types de langage, un des plus diffusés en éducation est LOGO. Issu de LISP, langage historique de l'intelligence artificielle, il offre des moyens puissants de création et de composition de fonctions repérées par leur nom au sein de procédures plus complexes. Spécifié à partir de la fin des années 60, il a fait l'objet de nombreux travaux avec des enfants. La raison de son succès provient de sa capacité à piloter un mobile (la fameuse tortue) imaginée par Seymour Papert (1981), permettant une transition entre un *faire faire*, à la fois abstrait et difficile surtout pour des enfants, et le *faire*, puisque l'utilisateur (le programmeur) peut se mettre à la place de la tortue et exécuter lui-même ce qu'il prévoit de lui demander. Le programme est une traduction des actions que lui-même (ou la tortue) effectue.

Dans les dix dernières années, s'est répandu un type de programmation, dit « par objets », maintenant largement enseigné dans les universités et qui est devenu la norme dans la grande majorité des applications actuelles. L'idée sous-jacente est d'augmenter la modularité dans la conception et dans l'exécution des programmes en substituant à de vastes constructions centralisées, devant prendre en compte un grand nombre d'éventualités, des classes d'objets indépendants, dotés d'attributs et communiquant entre eux par l'échange de messages. C'est ce type de programmation qui est à la base des interfaces graphiques, désormais classiques pour piloter les ordinateurs personnels.

La « manipulation directe », introduite dans les années 80, permet de donner aux usagers l'*illusion* qu'ils agissent eux-mêmes sur des objets représentés à l'écran. Les clics de souris dans des zones prévues à l'avance lancent en fait des programmes, qu'il fallait auparavant mettre en œuvre en écrivant explicitement des ordres (par exemple *format, copy...*). Le changement est important, car on n'a plus à décrire les actions à effectuer et on a l'impression de les réaliser soi-même sur l'écran.

Les langages de programmation, quels qu'ils soient, sont désormais devenus des outils de spécialistes. Il existe cependant toujours deux formes de programmation assez répandues auprès des usagers. La première est fondée sur la mise à jour de variables d'état dans un logiciel, variables qui vont influencer sur son comportement (dans les cas les plus simples, elles permettent de définir la taille du papier, la police de caractère par défaut, le dossier où seront sauvegardés les fichiers...). La seconde prend plusieurs formes : il peut s'agir de l'enregistrement d'une suite d'actions qui vont pouvoir être rejouées (on crée une « macro » ou un script, souvent sans écrire directement de code, mais en mémorisant une suite de choix dans des menus qui seront ensuite interprétés), ou de la définition de formules dans un tableur, de liens dans des pages HTML...

Une des questions très tôt soulevée à propos d'informatique est celle des techniques qui lui sont associées et peut être qui la constituent tout entière. Pour Jean-Pierre Finance (2000), l'informatique, illustration particulièrement convaincante de « l'intrication entre science et technique », est « un travail scientifique qui, autour des concepts de calcul, de raisonnements, d'information, de machine et de communication, tend à comprendre comment le développement d'outils de capacités extraordinaires de calcul, de mémorisation et de communication introduit de nouveaux paradigmes scientifiques, méthodologiques et techniques ».

Science, technique et information apparaissent ainsi au cœur de l'informatique. Elle n'est pas une science de la matière (l'information n'est pas une matière, bien que les diverses formes qu'elle prend la matérialisent, mais d'une façon entièrement malléable). Elle est avant tout concernée par la représentation, le traitement et la communication de l'information et tend à s'introduire dans d'autres disciplines scientifiques plus anciennes,

en les modifiant et en participant à la création d'entités nouvelles dont elle est partie prenante (robotique, bio-informatique...). La création au CNRS en octobre 2000 d'un département « sciences et technologies de l'information et de la communication » (STIC) est de ce point de vue significative.

Dans ce contexte, on peut s'interroger sur la manière dont le système scolaire prend en compte le phénomène informatique.

## **INFORMATIQUE, TIC ET ENSEIGNEMENT, QUELLE PLACE DANS LES CURRICULA ?**

Nous ne reviendrons pas ici sur la question de l'histoire de l'enseignement de l'informatique en milieu scolaire, qui a déjà fait l'objet de nombreux travaux (Baron, 1989, Baron et Bruillard, 1996). En revanche, nous allons analyser rapidement quelle est la place actuelle de l'informatique (et plus largement des TIC) dans les différents *programmes* d'enseignement scolaire, ce qui ne dit rien sur le curriculum réel mais fournit néanmoins une idée de l'étendue de la reconnaissance de l'informatique à l'école.

Les points de vue officiels à l'égard des technologies de l'information et de la communication ont varié au cours du temps, trois acteurs principaux apparaissant dans les discours et les documents officiels : un outil d'enseignement ; un nouveau domaine d'enseignement ; un ensemble d'outils, disciplinaires ou transversaux.

Les outils d'enseignement relèvent des méthodes ; ils ont très peu été prescrits dans les programmes.

La constitution de nouveaux domaines d'enseignement a été entreprise dès les années 60 pour les disciplines technologiques. En revanche, les tentatives de constitution d'une nouvelle discipline de formation générale liée à l'informatique (en particulier avec l'expérience de l'option informatique menée à partir de 1981) ne se sont guère révélées couronnées de succès.

Pour le troisième point de vue, l'informatique n'a été considérée que comme un ensemble d'outils et de techniques sans enjeux épistémologiques et a plutôt fait l'objet de recommandations que de prescriptions.

Pour préciser l'analyse, il est nécessaire de faire une distinction entre les enseignements de premier et de second degré.

### **L'école élémentaire**

Les instructions officielles de 1995 réservent une part assez modeste à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, contrairement à celles de 1985. Le BO n° 31 du 1<sup>er</sup> septembre 1994 indique dans son commentaire général que le maître « familiarise l'élève avec l'utilisation de l'ordinateur qu'il met au service des disciplines et dont il fait comprendre les différentes possibilités ». La part dévolue explicitement à l'informatique est réduite au cycle des approfondissements, où seules sont considérées « Quelques utilisations de l'informatique à l'école et dans l'environnement quotidien » et « l'utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels (traitement de texte, tableur et logiciels spécifiques à l'école primaire) dans le cadre de l'enseignement des champs disciplinaires ; approche des principales fonctions des micro-ordinateurs (mémorisation, traitement de l'information, communication). »

On peut noter qu'il n'est plus question de la place de l'informatique dans la société (comme c'était le cas 10 ans plus tôt), que l'usage du minitel a disparu de même que les aspects liés à la gestion documentaire.

Dans les propositions de programme publiées au BO spécial n° 7 du 26 août 1999, la rubrique « *manipulation des ordinateurs* » manifeste un net recul de l'informatique : « *Écriture de textes et utilisation de quelques logiciels spécifiques à l'école primaire (dessin, etc.), de CD Rom* ». De plus, « *l'accent doit être mis sur l'usage de l'ordinateur dans la classe et non sur le discours à propos de l'ordinateur. L'utilisation « raisonnée » de l'ordinateur, le tableur, les aspects sociaux et techniques de l'informatique ainsi que les fonctions des micro-ordinateurs sont reportés au collège où ils seront largement développés* ».

Le texte considère donc qu'à l'école la seule pratique suffit. Il affirme même, avec un certain optimisme, qu'elle aurait des vertus de « *structuration progressive mais rigoureuse des activités interdisciplinaires et des travaux de groupe* » et que « *l'outil informatique facilite (...) l'analyse des étapes d'une progression ; la comparaison de*

*stratégies mises en œuvre par les élèves ; la recherche et le réinvestissement d'informations ; la diversité des modes d'expression ; l'archivage* ».

### **L'enseignement de second degré**

Au collège, l'informatique (et plus généralement les technologies de l'information et de la communication) intervient explicitement dans deux secteurs : la technologie et la documentation.

Les programmes de technologie créés en 1985 et rénovés à partir de 1995 accordent une place conséquente à l'informatique, considérée principalement comme une technologie de l'information. Par ailleurs, les professeurs-documentalistes ont pour mission de former des élèves à la maîtrise de l'information. Dans ce cas, néanmoins, le sens du mot « information » n'est pas tout à fait le même.

Au lycée, il existe, depuis la rentrée 2000, vestige de l'ancienne option informatique, une « mise à niveau » (3) dispensée en une quinzaine d'heures en classe de seconde, dont la mise en œuvre récente n'est pas encore stabilisée et dont l'avenir n'apparaît pas très assuré (Gaubert-Macon, 2000). Pour le reste, elle est presque uniquement prise en compte en tant que telle par les disciplines techniques. Les sciences et dans une moindre mesure les mathématiques font un usage maintenant banalisé d'instruments logiciels (comme l'expérimentation assistée par ordinateur ou les systèmes de calcul formel), sans pour autant prévoir de formation spécifique pour les élèves.

Le développement des TIC a conduit à une considération privilégiée de la dimension « communication », entendue dans le sens de réseau de communication. L'informatique, sous l'habit des TIC, est alors en passe de devenir une sorte d'instrument censé faciliter la mise en place d'innovations destinées à étendre le travail interdisciplinaire au sein du système scolaire : travaux croisés en collège, travaux personnels encadrés en lycée d'enseignement général.

### **Vers la définition d'un ensemble minimal de savoir faire ?**

Récemment, la nécessité pour les jeunes d'avoir des notions d'informatique a été officialisée par

l'instauration d'un « brevet informatique et internet », ou « B2i ». Celui-ci comporte deux niveaux exprimant un certain nombre de compétences et de savoir-faire que les élèves doivent avoir acquis en fin d'école élémentaire et en fin de collège (BO n° 42 du 23 novembre 2000). Il « *précise un bagage minimum commun* » sans fixer « *de limite à l'utilisation des outils informatiques* ».

Les compétences énoncées apparaissent surtout sous forme de savoir-faire opératoires tels que : « je sais identifier le nom et l'adresse électronique de l'auteur d'un message que j'ai reçu », ou « Je sais ouvrir un fichier existant, enregistrer dans le répertoire déterminé par l'enseignant un document que j'ai créé moi-même ».

C'est seulement au niveau 2 (fin de collège) que sont identifiées des connaissances générales comme l'utilisation correcte en situation des « éléments de base du vocabulaire spécifique de l'informatique : microprocesseur, mémoire centrale (de travail), mémoires de stockage ; numérisation de l'information, octet ; système d'exploitation, presse-papier, copier, coller, couper, icône ; fichier, dossier, arborescence, lien hypertexte ; application, traitement de texte, tableur, logiciel de reconnaissance de caractères, logiciel de traitement d'images ou de sons ; fichier de données, extension ; réseau, toile (Web), logiciel de messagerie, navigateur, moteur de recherche ».

On le voit, l'accent porte surtout ici sur des éléments techniques. Toutefois, les textes officiels prennent en général le soin d'indiquer qu'il s'agit bien de faire acquérir aux élèves un certain bagage culturel : « *Au-delà de l'acquisition de savoir-faire, l'objectif global est que l'élève, à travers les activités proposées, accède à un ensemble de notions relatives au traitement de l'information qui lui rendront intelligibles les opérations effectuées* » (BO n° 25 du 24 juin 1999).

Des études récentes menées aussi bien avec des élèves de seconde qu'avec des enseignants en formation initiale, confirment que nombre d'entre eux sont loin d'avoir acquis les compétences nécessaires pour travailler de manière autonome avec l'ordinateur et sont encore plus loin d'avoir intégré ces éléments de culture permettant de « rendre intelligibles » les opérations qu'ils effectuent par l'intermédiaire des ordinateurs (Bruillard, 2000).

La question se pose, alors, de savoir quels moyens didactiques peuvent être utilisés pour transmettre les savoirs nécessaires. Nous allons, dans la section qui suit, donner des références sur les travaux menés dans ce domaine de la didactique de l'informatique, en essayant de mettre en évidence des lignes de développement.

## QUELQUES REPÈRES SUR LA DIDACTIQUE DE L'INFORMATIQUE

La didactique de l'informatique naît dans la deuxième moitié des années 70, quand des universitaires s'interrogent, dans le cadre d'associations savantes comme l'AF CET, sur les moyens de bien enseigner la programmation. Les questions de didactique se posent ensuite avec acuité pendant la phase d'enseignement de l'option informatique, dans les années 80. En effet, on se rend vite compte que l'apprentissage de la programmation est très difficile : les élèves ont du mal à comprendre le sens des mots-clés du langage qu'ils utilisent (essentiellement à l'époque BASIC, PASCAL et LSE), ou la nécessité de mener une phase d'analyse préalable à la programmation en spécifiant le plus clairement possible les algorithmes sous-jacents au programme (Rogalski & Samurçay, 1986, Rogalski 1990). La demande de circulation d'idées est forte de la part des enseignants. Le ministère, qui pilote l'option informatique, favorise justement la créativité de ces derniers et les incite à l'innovation. Il soutient également un ensemble de publications, afin de permettre l'échange des idées.

Au niveau national, la revue « Informatiques », publiée par le CRDP de Poitiers et la direction des lycées (puis par la direction des lycées et collèges), fait paraître 12 numéros de 1985 à 1990 ; les articles y émanent d'universitaires responsables du suivi de cette option et d'enseignants. Certaines académies ont également un bulletin de liaison (comme l'académie de Lille). Par ailleurs, une série de livres de synthèse ont également été édités par le CRDP de Poitiers avec pour objectif général de rendre public un ensemble de réflexions sur les concepts en jeu (en particulier sur l'apprentissage de la programmation) et sur les activités permettant leur appropriation (et notamment les activités de projet). L'association Enseignement Public et Informatique (EPI) joue



également un rôle très important dans la diffusion des idées, notamment par son bulletin.

Un colloque de didactique de l'informatique est organisé à Paris en 1988 (EPI, 1989). L'avant-propos des actes relève que les 180 participants venaient de 7 pays francophones et comportaient un peu plus d'un tiers d'universitaires et un peu moins des deux tiers d'enseignants du second degré. Comme le souligne Claude Pair dans son allocution de clôture : « plus que dans toute autre discipline, même récente, en informatique il existe une osmose entre l'enseignement supérieur et la recherche, d'une part, l'enseignement primaire et secondaire d'autre part ». Sans doute le fait que l'option informatique est alors à son apogée et concerne plus de la moitié des lycées (la décision de la supprimer viendra l'année suivante) joue sans doute aussi un rôle dans l'engagement des enseignants.

La programmation, ses méthodes et son apprentissage font l'objet de la majorité des communications. L'accent est principalement mis sur l'algorithmique, mais on trouve aussi une réflexion sur les différents paradigmes de programmation et, en particulier, sur le paradigme objet. Enfin, deux contributions s'intéressent au rôle des progiciels (bases de données et tableur). Une contribution (Romainville, 1989) présente un point de vue critique sur les effets de l'initiation à l'informatique.

Cette première initiative a connu un succès indéniable. Une association francophone de didactique de l'informatique (AFDI), dont l'EPI est membre fondateur, est alors créée. Elle co-organise une deuxième rencontre, deux ans plus tard, qui a lieu aux facultés universitaires Notre-Dame de Namur (CEFIS, AFDI, 1991). Dans cette manifestation l'intérêt pour l'algorithmique est toujours très net. Cependant, certaines communications s'intéressent à un enseignement prenant pour support les progiciels (qui ont leurs propres langages de description et de manipulation de données) et s'adressant non pas à des scientifiques mais à des étudiants du secteur tertiaire. Les troisièmes rencontres se tiennent à Sion (Suisse) en 1992 (EPI, 1993). Une quatrième édition a lieu au Québec en 1994 et une cinquième à Monastir (Tunisie) en 1996 (AFDI, 1996).

Mais à cette époque, l'intérêt pour l'enseignement de l'informatique a nettement diminué en France comme dans d'autres pays industrialisés

au bénéfice de la vague multimédia (on ne parle pas encore beaucoup d'Internet à l'école, mais le mouvement est en marche). Depuis, il n'y a plus eu de colloques organisés par l'AFDI et cette association est inactive.

Ainsi, une communauté de didactique de l'informatique associant des universitaires (informaticiens, des psychologues), des enseignants et des formateurs a évolué pendant une douzaine d'années. Des thèses relevant de la didactique de l'informatique ont été soutenues, comme celles de Lagrange, 1991, Komis, 1993, Greff, 1996, Girardot, 1997, Politis, 1999 (4).

Les travaux de recherche ont rarement fait référence à la transposition didactique, bien que les programmes de l'option informatique aient largement été une transposition didactique assez directe des programmes de licence pour ce qui est des savoirs relatifs à la programmation (il y a cependant eu une volonté de prendre en compte le thème « informatique et société » qui s'est affichée dans les programmes et dans l'épreuve de baccalauréat). En 1991, alors que l'option était en train de s'étioler, Christian Orange a proposé dans le bulletin n° 60 de l'EPI, largement lu par les enseignants, de prendre en compte la notion de pratiques sociales de référence introduite par J.-L. Martinand et d'envisager l'informatique à l'école en termes de résolution de problèmes et non d'apprentissage de méthodes ou d'outils décontextualisés.

Le rejet de la programmation à la fin des années quatre-vingt, le déclin de l'option informatique en lycée ont conduit à un désintérêt progressif pour ce secteur et à un renouvellement des problématiques autour de deux ensembles de questions : d'une part les problèmes de nature curriculaire directement liés à l'informatique et, d'autre part, les problèmes généraux de l'intégration des TIC dans le système scolaire, en considérant ses différents acteurs et son organisation en disciplines et en s'intéressant aux questions de contenus et de modalités d'enseignements (Baron *et al.*, 2000).

Ces technologies modifient en effet la façon dont les tâches sont traitées, en changeant la focalisation, diminuant la technicité requise pour certaines d'entre elles et ouvrant de nouveaux possibles. Elles peuvent servir de vecteur ou de levier pour des changements en profondeur de l'environnement de travail des acteurs du système édu-

catif et susciter de nouvelles questions sur l'enseignement de la plupart des disciplines scolaires et sur les conséquences éthiques et citoyennes des traitements automatisés de l'information.

## **QUELLE PLACE POUR L'INFORMATIQUE À L'HEURE DES TIC ?**

Une question à considérer d'emblée est de savoir quelle est la place de l'informatique dans ces évolutions. Sans chercher à y répondre de manière exhaustive, on peut faire plusieurs remarques. D'abord, l'intérêt pour l'informatique s'accroît dans l'enseignement supérieur, tant en ce qui concerne la formation des scientifiques que celle des autres étudiants. Dans ce domaine, la généralisation de l'informatique dans les premiers cycles, notamment dans les filières non scientifiques, est une incitation forte à s'interroger sur des questions didactiques spécifiques à ce type d'enseignement (cf. par exemple, SPECIF, 2000).

Dans l'enseignement scolaire, on trouve également des situations mettant en jeu des formes de programmation (c'est notamment le cas en mathématiques et dans le secteur des différents génies techniques). Pour le reste, deux points apparaissent centraux : fournir aux élèves les compétences et les savoirs nécessaires à une bonne maîtrise des instruments utilisés en contexte scolaire et développer des pratiques d'enseignement faisant appel à l'expérimentation.

### **Des concepts sous-jacents aux instruments**

Certaines activités scolaires sont fondées sur l'usage d'instruments informatiques, que ce soit en référence à des pratiques sociales (c'est le cas de la technologie collège) ou dans des contextes disciplinaires ou interdisciplinaires spécifiques (traitements de textes, tableurs, moteurs de recherche, systèmes d'expérimentation assistée par ordinateur...).

Il est important de se demander quelles compétences les élèves devraient s'être appropriés pour mettre en œuvre de manière efficace ces instruments dans différents contextes disciplinaires. Les travaux menés sur la détermination d'un noyau de concepts caractérisant l'informatique

(notion de mémoire, de fichier, de répertoires...) suggèrent que ces derniers sont très dépendants des contextes technologiques et plus complexes qu'on ne le supposait. Nous pensons qu'une partie des difficultés des élèves trouve sa source dans le fait qu'ils ont du mal à se forger des représentations globales des systèmes qu'ils utilisent et dont ils ne voient souvent qu'une série de vues partielles, constituées lors de la résolution d'un nombre limité de tâches disciplinaires. De plus, les interfaces actuelles, qui donnent à l'utilisateur l'illusion de *faire* directement sans nécessiter le recours à un langage, ne facilitent pas la conceptualisation.

Des recherches sont nécessaires pour comprendre quelles sont les représentations et les compétences mises en œuvre par les élèves face à différents types de situations-problèmes utilisant des instruments de traitement de l'information. Il s'agit également d'inventer des situations ou des modalités de formation favorisant la conceptualisation. Pour cela, une démarche de type expérimental interrogeant en contexte le fonctionnement des instruments, pourrait être une bonne solution.

### **Une importance accrue de l'expérimentation et la modélisation**

Les environnements actuels de traitement de l'information permettent de conduire des activités nouvelles de type empirique voire quasi expérimental, de confronter des théories et des données même dans des disciplines sans rapport historique avec l'expérimentation (comme la littérature ou les langues étrangères). Parce que le système permet de mémoriser de grands ensembles de données et des suites d'actions, il devient possible de faire des manipulations complexes sur de grands corpus, de faire varier de manière volontaire et réversible certains paramètres et d'observer les résultats de différents points de vue.

Un des risques de ce type d'approche est évidemment celui du « zapping », de la randonnée aléatoire dans une masse confuse de données dont le sens ne pourrait être construit faute d'objectifs réalistes ou de représentations adéquates. En revanche, les potentialités sont importantes dans le domaine de l'exploration guidée de phénomènes complexes, de la mise à l'épreuve de théories, de la construction de représentations cohérentes de la recherche d'information dans de



grandes masses de documents. L'enjeu est bien que les élèves puissent acquérir les compétences nécessaires.

### Perspectives

Les usages des technologies dans l'éducation devraient se développer. La question de l'acquisition d'une maîtrise des concepts essentiels et d'une culture dans le domaine des sciences de l'information reste posée. Quelle forme prendra-t-elle ? Il importe de maintenir une forme de veille, d'observer les problèmes qui se posent et de formuler des questions auxquelles la recherche puisse apporter des éléments de réponse. Pour cela, l'adoption de cadres de référence est fondamentale. Plusieurs sont disponibles, chacun induisant une forme de focalisation et donc une incomplétude.

Les approches de type « transposition didactique », parce qu'elles se concentrent généralement sur les savoirs, ne fournissent guère d'éclairage sur les usages d'instruments d'apparition récente. Se fonder sur des pratiques sociales de référence ne donne guère de repères sur l'acquisition de compétences avec les instruments. Les questions de genèse instrumentale sont éclairées

par certaines théories d'origine psychologique (Rabardel, 1995), mais ne prennent pas en compte de manière spécifique les situations d'enseignement. L'étude de ces dernières nécessite également la prise en compte de dynamiques sociales.

Cette situation est en fait normale ; elle se produit dans tout champ ne disposant pas d'un paradigme dominant. Les évolutions se feront progressivement, en fonction de l'engagement d'enseignants et de chercheurs de différentes spécialités.

L'enseignement de l'arithmétique s'est d'abord développé en raison de son utilité sociale (les marchands) et a bénéficié de l'évolution des technologies (notamment le passage de la plume d'oie à la plume de fer, permettant d'écrire sans avoir à acquérir une grande dextérité). Puis il s'est institué comme une invention scolaire spécifique. Peut-être un phénomène semblable est-il en train de se produire pour l'informatique et les technologies associées.

Georges-Louis Baron  
TECNE, INRP

Éric Bruillard  
INRP/IUFM de Caen

### NOTES

- (1) Dictionnaire Robert historique de la langue française, édition 1994, p. 1025.
- (2) Cf. Grossetti et Mounier-Kuhn (1995) pour une histoire de l'informatique dans le milieu scientifique français.
- (3) Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 1999. *Réforme des lycées – rentrée 1999, annexe III : la formation aux technologies d'information et de communication au lycée.*
- (4) En marge de la didactique de l'informatique, phénomène essentiellement francophone, de nombreux chercheurs (informaticiens et psychologues) dans le domaine de l'EIAO, ont tenté de mettre en place des environnements d'apprentissage de la programmation, pour des langages tels que PASCAL, LISP ou PROLOG.

### BIBLIOGRAPHIE

#### OUVRAGES

- AFDI (1996). – **Les actes de la 5<sup>e</sup> Rencontre Francophone sur la Didactique de l'Informatique.** Monastir (République Tunisienne) : INBMI : AFDI, 510 p.
- ARSAC J. (1970). – **La science informatique.** Paris : Nathan, 1970, 233 p.
- ARSAC J. (1993). – **Informatique et culture.** In G.-L. Baron, F. Paoletti, R. Raynaud (dir.) *Informatique, communication, société.* – Paris : L'Harmattan : INRP, p. 147-157.
- BARON G.-L. (1989). – **L'informatique, discipline scolaire ?** (le cas des lycées). Paris : PUF, 230 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation.** Paris : PUF, 312 p. (L'éducateur).
- BARON G.-L., BRUILLARD E., LEVY J.-F. (dir.) (2000). – **Les Technologies dans la classe : De l'innovation à l'intégration.** Paris : INRP : EPI, 199 p. : ill., bibliogr.
- CEFIS, AFDI (1991). – **Actes du deuxième colloque francophone sur la didactique de l'informatique.** Namur : Presses Universitaires de Namur, 321 p.

- DIRECTION DES LYCÉES (1986). – **L'option informatique, réalités et pratiques**. Poitiers : Ministère de l'Éducation Nationale-Direction des Lycées : CRDP, 95 p.
- EPI (1989). – **Actes du colloque francophone sur la didactique de l'informatique ; université René Descartes, Paris 1, 2 et 3 septembre 1989**. Paris : EPI, 312 p.
- EPI (1993). – **Actes de la troisième rencontre francophone de didactique de l'informatique**. Paris : EPI, 232 p.
- JACQUART R. (dir.) (2000). – **Informatiques. Enjeux, tendances, évolution. Numéro spécial Technique et science informatiques**. Paris : Hermès, 467 p.
- LEVY J.-F. (dir.) (1995). – **Pour une utilisation raisonnée de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire ; analyses de pratiques et propositions pour un meilleur usage des instruments informatiques**. – Paris : EPI ; INRP, 178 p. (Didactiques des disciplines).
- LUCAS M. (1994). – Enseignement d'un ensemble de notions et savoir-faire informatiques à l'école primaire, au collège et au lycée. *In Informatique, formation des enseignants : quelles interactions ?* Paris : INRP, p. 75-90
- PAPERT S. (1981). – **Le jaillissement de l'esprit**. Paris : Flammarion
- ARTICLES ET COMMUNICATIONS À DES COLLOQUES**
- BERTHON J.-F. (1998). – La didactique, la raison graphique et l'ordinateur : effets révélateurs et potentialités transformatrices des outils informatiques dans la didactique du français. – **Recherche et Formation**, n° 26, Les nouvelles technologies : permanence ou changement ? p. 47-63.
- BRUILLARD E. (2000). – « Qu'importe qu'ils comprennent puisqu'ils savent s'en servir ! » **Les dossiers de l'ingénierie éducative**, n° 31, Paris, CNDP, p. 2-3.
- FINANCE J.-P. (2000). – Entre rétrospective et prospective. *In René Jacquart (dir.), Informatiques. Enjeux, tendances et évolutions*. Paris : Hermès, p. 11-17.
- GROSSETTI M., MOUNIER-KUHN P.-E. (1995). – Les débuts de l'informatique dans les universités. **Revue française de sociologie**, n° 36, p. 295-324.
- ORANGE C. (1991). – Didactique de l'informatique et pratiques sociales de référence. **EPI**, bulletin n° 60, décembre 1990, p. 151-161.
- PAIR C. (1996). – Texte de 1996 à l'AFDI, **Informatique science humaine ou inhumaine**.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains**. Paris : Armand Colin, 239 p. (Psychologie).
- ROGALSKI J. (1990). – Didactique de l'informatique et acquisition de la programmation. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 9, n° 3, p. 407-425.
- ROGALSKI J., SAMURCAY R. (1986). – Les Problèmes cognitifs rencontrés par des élèves de l'enseignement secondaire dans l'apprentissage de l'informatique. **Journal Européen de Psychologie de l'Éducation**, vol. 1, n° 2, p. 97-110.
- ROMAINVILLE M. (1988). – Une analyse critique de l'initiation à l'informatique – Quels apprentissages et quels transferts ? *In Actes du premier colloque de didactique de l'informatique*. Paris : EPI.
- SPECIF (2000). – **Société des Personnels Enseignants et Chercheurs en Informatique de France**, bulletin n° 46, novembre 2000.
- THÈSES DE DOCTORAT ET RAPPORTS SCIENTIFIQUES**
- GAUBERT-MACON C. (2000). – **L'enseignement de mise à niveau informatique en classe de seconde : premiers repères**. Mémoire de stage tutoré de DEA, ENS de Cachan, INRP, 28 p. + annexes, photocopie.
- GIRARDOT C. (1997). – **Smalltalk, un jeu d'enfant... Les concepts spécifiques aux langages objets peuvent-ils servir de support à l'initiation à l'informatique chez les enfants de 8 à 11 ans**. Thèse de l'université Denis Diderot, Paris VII, Didactique de l'informatique. Paris.
- GREFF E. (1996). – **Le « jeu de l'enfant-robot » : une démarche et une réflexion en vue du développement de la pensée algorithmique chez les très jeunes enfants** : Thèse-Université Pierre et Marie Curie, Paris VI. Paris, 317 p.
- HARRARI M. (2000). – **Informatique et enseignement élémentaire 1975-1996. Contribution à l'étude des enjeux et des acteurs**. Thèse de doctorat de l'université Paris V – René Descartes, Sciences de l'éducation, ss la dir. de Georges-Louis Baron. Paris, 347 p.
- KOMIS V. (1993). – **Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus d'apprentissage et application par l'étude de leurs représentations chez des élèves de 9 à 12 ans**. Thèse, Didactique de l'informatique-Université Paris VII, ss la dir. de Gérard Bossuet. Paris, 300 p.
- LAGRANGE J.-B. (1991). – **Des situations connues aux traitements sur des données codifiées : Représentations mentales et processus d'acquisition dans les premiers apprentissages en informatique**. Thèse-Université Paris VII. Paris, 229 p. + annexes.
- POLITIS P. (1999). – **L'influence des divers médias d'un logiciel multimédia éducatif expérimental sur le processus de l'apprentissage de l'informatique initiale chez des étudiants de niveau d'IUT**. Thèse de doctorat en didactique de l'informatique soutenue à l'Université Paris VII – D. Diderot, ss la dir. de Raymond Durand, le 17/12/1999. Paris, 266 p.

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires

*Marie Duru-Bellat*

*Denis Meuret*

Dans le cadre de l'appel d'offre « Questions d'Éducation », lancé par le CNCRE en automne 1998, une équipe de l'IREDU - Université de Bourgogne (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001 (1)). s'est efforcée de rassembler les acquis de la recherche sur les questions de l'autonomie des établissements et du choix de ces derniers par les « usagers ». Il est apparu opportun de traiter de concert ces deux questions, qui sont liées à plusieurs égards. Elles le sont dans les discours, étant parfois considérées comme les deux faces d'une même dérive « libérale ». Elles le sont également d'un point de vue fonctionnel : l'autonomie impliquerait l'apparition de différences entre établissements qui impliqueraient elles-mêmes que les usagers aient le choix de leur établissement. Enfin, plus fondamentalement, les évolutions vers plus d'autonomie et plus de choix pointent des transformations significatives du mode d'intervention de l'État dans le système éducatif : elles misent toutes deux sur la responsabilité des individus et accroissent leur liberté (celle du personnel des établissements dans le cas de l'autonomie, celle des usagers dans le cas du choix). Denis Meuret, puis Marie Duru-Bellat, présenteront successivement ces deux volets, en se limitant ici à l'apport des travaux étrangers, d'importance considérable et a priori moins familiers aux lecteurs français. Ces deux présentations abordent d'abord le contexte des ces politiques, puis leur contenu, puis leurs effets.

## L'AUTONOMIE ET LA RÉGULATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES À L'ÉTRANGER

### Accroître l'autonomie des établissements : l'environnement politique et théorique

#### *L'environnement politique*

On trouve aujourd'hui en Europe des pays où les établissements étaient traditionnellement autonomes (Pays-Bas), des pays où leur autonomie s'est accrue très fortement (Grande-Bretagne, Suède, Espagne), d'autres où elle s'est accrue moins fortement (Italie, Allemagne, Danemark, Finlande... et France), quelques-uns où elle n'a pratiquement pas évolué (Suisse, par exemple, dont on peut dire, comme le fait Hirvenoja, 1999 à propos de l'Allemagne, qu'elle est « centralisée au niveau régional »), mais on n'en trouve pas où elle aurait diminué.

En Asie, le mouvement vers l'autonomie n'est pas général, mais certains pays d'Asie du Sud-Est, qui pourtant doivent beaucoup de leur croissance économique à un enseignement primaire centralisé et efficace, ont donné davantage d'autonomie à leurs établissements depuis le début des années 90. Hong Kong, Singapour, la Malaisie sont dans ce cas et une expérience en ce sens est menée en Corée (Cheng, 1999).

Une autonomie radicale a été accordée à partir de 1989 aux établissements de Nouvelle Zélande. En Australie, les différentes provinces se sont dotées de stratégies en ce sens entre 1987 et 1996 (Townsend *et al.*, 1999).

En Europe, les textes législatifs qui accroissent l'autonomie des établissements scolaires ont été votés au début des années 80 en Angleterre, dans la deuxième moitié des années 80 aux Pays-Bas, en 1991 en Suède. En Espagne, en 1985, la « *Ley Organica reguladora del Derecho a la Educacion* » (LODE) instaure le Conseil d'établissement comme instance de décision, puis, en 1990, la « *Ley de ordenacion general del sistema educativo* » (LOGSE) crée des départements didactiques et une commission de coordination pédagogique (Victoria, 1994).

En 1994, la Finlande a démantelé un curriculum national très prescriptif ; elle l'a remplacé par un *National Core Curriculum* (NCC) et des critères d'évaluation. Les écoles doivent offrir le NCC, mais sont encouragées à se spécialiser, soit par des options, soit en développant davantage une des matières du NCC (Hirvenoja, 1999).

En 1998, fut votée en Italie une loi prévoyant davantage d'autonomie. Cette loi avait été proposée depuis 1994 par le Ministère, après l'échec de l'expérience, initiée dans les années 70, des Conseils d'établissements (Scurati, 1996).

Cette similitude des pratiques se retrouve, avec des nuances, dans les raisons qui sont avancées pour les justifier. De l'accroissement de l'autonomie, on attend en général :

- une plus grande efficacité. Certains l'attendent de l'action des professionnels et d'autres de celle des usagers. Les premiers considèrent que les enseignants qui sont au contact des élèves sont les mieux à même de concevoir un enseignement adapté à leurs besoins, et qu'il faut donc leur donner une certaine autonomie. Par ailleurs, étant plus autonomes, plus libres, les

enseignants seront plus motivés. Les seconds considèrent que les enseignants ne sont incités à rechercher l'efficacité que s'ils y sont poussés par les usagers et que le personnel d'établissements autonomes est davantage exposé à cette pression, même en l'absence de la possibilité de choisir son établissement. On voit ici les prémisses d'une divergence sur le contenu de l'autonomie des établissements : les premiers imaginent des établissements gouvernés collectivement par les enseignants, les seconds par un chef d'établissement relayant les demandes locales ;

- davantage d'adaptation aux élèves. Au sein de chaque établissement, on pourra mieux s'adapter aux élèves, mais aussi des différences entre établissements apparaîtront, qui produiront une offre plus diversifiée. Le thème de la pluralité des excellences n'est pas évoqué qu'en France. La théorie de Howard Gardner sur les « intelligences multiples », très répandue dans les milieux pédagogiques anglo-saxons, le renforce. De cette diversification, on attend plus d'efficacité, d'équité et moins de sélection. On en attend aussi, dans les pays anglo-saxons, un plus grand respect de la culture des diverses communautés. Il faut noter d'ailleurs que ces deux attentes (l'une visant à la réalisation des individus, l'autre à la préservation des communautés culturelles) peuvent entrer en conflit, même si certains voient dans leur coexistence la marque de la post-modernité (Wells, 1999) ;

- davantage de démocratie. Dans les pays nordiques, on voit l'autonomie de l'école comme un moyen d'associer les élèves eux-mêmes aux décisions qui structurent leur environnement scolaire (OCDE, 1981, pour la Suède ; en Norvège, une réforme de 1994 prévoit que les élèves et leurs enseignants décident ensemble du programme de l'année). Aux États-Unis, la participation des enseignants aux décisions (*Shared decision making*) est considérée comme un des volets du « *School Based Management* » (Murphy et Beck, 1995). Ailleurs, l'idée de démocratie évoque plutôt l'implication des parents dans la vie de l'école. Un responsable italien commente ainsi la réforme en cours dans son pays : « *Il s'agit de faire des écoles une expression de la société et non plus une expression de l'État* » (Ferrara, 1999).

L'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements ne s'inscrit pas dans un mouvement univoque de décentralisation. Dans leurs études sur les évolutions récentes de l'organisation des systèmes éducatifs dans les pays anglo-saxons, Davies et Guppy (1997), comme Whitty et al. (1998), repèrent un double mouvement de *centralisation* et de *décentralisation* (vers l'établissement, sous l'influence des classes moyennes, mais aussi, parfois, sous l'influence de minorités qui veulent pouvoir contrôler mieux l'éducation de leurs enfants : aborigènes en Australie, noirs ou hispaniques aux États-Unis...). Les réformes néerlandaises (Karsten, 1999) sont un bon exemple de ce double mouvement, comme du fait que, dans ce processus, c'est en général la partie « centralisation » qui soulève plus de protestations. Ce qui est centralisé, le plus souvent, ce sont les objectifs (les programmes d'études) et la vérification qu'ils sont atteints (évaluations, examens). Ce qui est décentralisé, souvent jusqu'au niveau de l'établissement, ce sont les moyens : gestion du personnel, construction des situations d'apprentissage.

Ces deux mouvements ne sont pas, selon Davies et Guppy qui rejoignent ici Wells, contradictoires : « *Bien des groupes sociaux réclament une autonomie accrue des établissements dans un cadre défini au niveau central, dans la perspective d'offrir une meilleure sensibilité aux cultures et aspirations des communautés au sein d'un noyau commun académique renforcé* ».

Les pays anciennement centralisés (pays latins, pays scandinaves) évoluent, eux, vers un modèle proche, par un mouvement qui consiste à diminuer les prérogatives de l'État, en les recentrant sur les programmes, les examens, l'évaluation, à confier les tâches de gestion et d'animation à des niveaux intermédiaires, et à accroître les prérogatives des établissements.

Il est intéressant de considérer plus attentivement l'environnement politique de l'autonomie au Royaume-Uni et aux États-Unis où les recherches sur les effets de l'autonomie des écoles sont les plus nombreuses.

Au Royaume-Uni, l'idée qu'une réforme radicale de l'éducation s'imposait n'est pas venue, comme on le croit souvent, des conservateurs. Le Premier ministre travailliste Callaghan l'avait énoncée en 1976, dans un discours au Ruskin College, à partir du constat que toujours plus d'argent investi dans le système n'améliorait en rien son efficacité. Il se trouve cependant que les travaillistes n'ont pas eu le temps d'entreprendre cette réforme, dont les principes figuraient pourtant déjà dans le rapport Fulton sur les services publics de 1968 : « *Les individus appartenant à des agences gouvernementales devraient être davantage rendus responsables de leur action et viser des objectifs mesurables* » (cité par Wiggins et Tymms, 2000).

La réforme fut donc conservatrice, et libérale d'inspiration. Le New Labour, on le sait, n'est pas revenu sur les réformes éducatives des tories. (2) Cependant, il les a infléchies. Les administrations – l'État mais aussi les *Local Education Authorities (LEA)*, les organismes régionaux dont le gouvernement tory avait drastiquement réduit le rôle (Harris, 1999) – ont retrouvé un rôle fondamental d'impulsion, de mobilisation et d'organisation. La possibilité de choisir son école est tenue pour un droit des parents mais tout se passe comme si on ne comptait plus vraiment sur elle pour améliorer l'efficacité du système éducatif. La doctrine actuelle est claire et combine d'une façon neuve autonomie de l'établissement et rôle de l'État : « *L'intervention de l'État dans la vie des écoles sera en proportion inverse de leur succès* ».

Aux États-Unis, le développement de l'autonomie prend la forme d'expérimentations, ou de réformes locales, et non d'une réforme nationale comme cela a été le cas au Royaume-Uni. L'histoire récente de l'autonomie des établissements scolaires remonte, comme la plupart des réformes actuelles, au rapport publié par la Commission sur l'Excellence en éducation en 1983, « *A Nation at Risk* », qui, on le sait, a dressé un tableau dramatique des dangers que la mauvaise qualité de son système éducatif faisait courir à l'Amérique. Encore que la justesse du diagnostic apparaisse rétrospectivement douteuse, ce rapport a lancé l'Amérique dans une effervescence d'innovations et de réformes qui ont profondément transformé son système éducatif. Toutefois, aux États-Unis aussi, dès 1970, la direction avait été tracée, en l'occurrence par un livre d'un des responsables fédéraux de l'éducation, Leon Lessinger, (*Every Kid A Winner*), qui plaidait pour que l'éducation s'inspire des méthodes de comptes rendus en usage dans les entreprises.

Le premier effet de « *A Nation at Risk* » fut un accroissement de la pression exercée par les états sur les établissements et sur les districts, donc une centralisation, qui allait à l'encontre d'une tendance favorable à l'autonomie des établissements dans les années soixante-dix (cf., pour cette évolution en Floride, Herrington et Kasten, 2001). Cette pression a pris la forme d'épreuves passées par les élèves, dont les résultats étaient envoyés à l'État,

qui, parfois, les publiait. Ces évaluations ont été très critiquées. Selon leurs détracteurs, nombreux, y compris parmi les chercheurs, en obligeant les enseignants à « enseigner pour le test », on n'améliore que certaines compétences des élèves, les plus superficielles et les plus mécaniques ; en réalité, les tests nuisent à l'efficacité et au moral des enseignants, s'écartent de la tradition humaniste de l'enseignement américain pour un illusoire souci de productivité. Ces évaluations centralisées ont dû, selon Murphy et Beck (1995), laisser la place à des réformes d'inspiration plus décentralisatrice, dont l'autonomie des établissements (« *School Based Management* », SBM). La suite des événements, cependant, oblige à écrire l'histoire autrement. En effet, les évaluations centralisées n'ont pas disparu, sont même de plus en plus vivaces et lourdes d'enjeu. Il est sûrement plus juste de dire que l'autonomie des établissements les accompagne plutôt qu'elle ne les remplace. On semble convaincu que les écoles doivent à la fois subir une « pression » et recevoir un « soutien », et l'on s'interroge sur les formes optimales de la combinaison de ces deux modes d'intervention (Boyd, 2001).

Ceci dit, il importe de rappeler que, dans le cas le plus fréquent, l'établissement américain du second degré dispose d'une autonomie qui n'est pas plus forte que celle de l'établissement français (OCDE-CERI, 1998). La tutelle du district et de l'État remplacent celle du Rectorat, de la Région et du Ministère, la différence avec la France étant précisément liée à l'articulation autonomie/compte rendu : comme les districts surveillent aujourd'hui de plus en plus les résultats des écoles, il arrive qu'ils soient moins sourcilieux sur les processus (Fuhrman et Ritter, 1998).

#### *Fondements théoriques de l'autonomie des établissements scolaires*

Murphy et Beck (1995), en examinant les textes proposant ou défendant le School Based Management (SBM) ont mis en évidence ce qui sous-tend l'idée que l'autonomie des établissements est une bonne chose. La prémisse centrale, disent ils, est « l'idée que ceux qui sont le plus proches d'une situation donnée sont les mieux placés pour la traiter », que « les activités quotidiennes des élèves doivent être déterminées au plus près des élèves » (p. 21). Se développe à partir de cette prémisse un modèle, selon lequel :

*L'autonomie* de l'établissement scolaire : 1) donne plus de *pouvoir* aux acteurs : elle leur donne plus d'autonomie, de droit à la parole, d'implication dans les décisions, d'influence, de droits (*empowerment*). De ce fait, 2) les acteurs accroissent leur *sentiment de propriété* (*ownership*) et leur participation à la vie de l'établissement, ce qui à son tour accroît 3) leur *professionnalisme*, leur sentiment de pouvoir être efficace, leur engagement et leur moral. De cette attitude professionnelle et engagée, naît 4) une amélioration de la « *santé organisationnelle* » de l'école qui se traduit à son tour par 5) un *meilleur apprentissage des élèves et une satisfaction plus grande* de la Communauté.

On reconnaît dans ce modèle bien des arguments qui, en France aussi, ont été donnés pour justifier d'accroître l'autonomie des établissements scolaires. Cependant, si nous prenons un peu de champ, et nous intéressons aux théories générales que l'économie et la sociologie proposent, aux États-Unis, du fonctionnement des écoles, nous verrons ce modèle confirmé sur certains points, et donc la démarche de la dévolution d'autonomie plutôt validée, mais nous verrons aussi qu'une prémisse implicite de ce modèle est de supposer que des enseignants autonomes seront : 1) uniquement et sponta-



nément mus par le désir d'enseigner efficacement les élèves ; 2) disposeront automatiquement de toutes les compétences et ressources pour le faire.

### *Les théories économiques*

Une des thèses de la *Théorie du choix public* (Niskanen, 1971) est que les employés d'une bureaucratie (au sens weberien du terme) cherchent à maximiser, non pas la satisfaction des consommateurs des biens publics qu'ils produisent, mais un ensemble d'objectifs dont « le montant du budget alloué à leur administration » représente une assez bonne synthèse.

Selon la *théorie de l'agence*, le Principal (l'État) rencontre deux difficultés avec son Agent (le chef d'établissement, l'enseignant) : ce dernier peut poursuivre d'autres buts que ceux du Principal (par exemple, il peut s'intéresser surtout aux bons élèves, alors que le principal souhaiterait qu'il fasse acquérir un certain niveau à tous) ; il peut ne pas consacrer assez d'efforts à la poursuite des objectifs du Principal (Johnes, 1993 ; Trannoy, 1999). On a montré que cette théorie trouvait à s'appliquer dans le système éducatif, par exemple que l'allocation des ressources dans un établissement visait davantage à créer des conditions de travail équitables pour les adultes qu'à la production d'un environnement optimum pour l'apprentissage des élèves.

Dans le cadre de ces théories, quelle est la place de l'autonomie des établissements scolaires ? Si davantage d'autonomie se traduit par plus d'efficacité, ce peut être pour deux raisons seulement : des établissements plus autonomes seront plus divers et donc davantage en compétition les uns avec les autres, ceci même s'il n'y a pas de liberté formelle du choix de l'école (on peut toujours déménager, ou choisir une autre filière, ou passer dans l'enseignement privé, ...) ; un chef d'établissement, étant plus près du terrain, est un représentant du « Principal » – de l'État – plus difficile à tromper qu'un chef de bureau de l'administration centrale, et donc peut davantage apprécier la responsabilité propre de l'agent dans les résultats obtenus.

Il s'agit alors de susciter la loyauté du chef d'établissement lui-même, et de l'aider à asseoir son autorité sur le personnel de son établissement. Dans tout autre cas, le chef d'établissement préférera baisser les bras, passer des compromis avec le personnel et la situation sera la même que dans un établissement non autonome.

Selon cette vision désenchantée de l'autonomie, donc, elle ne peut produire des effets qu'accompagnée d'un dispositif contraignant dotant le chef d'établissement d'une légitimité forte et d'outils puissants. C'est le cas en Angleterre, où l'on aurait donc tort, toujours selon ces théories, de considérer comme incohérent le fait que l'autonomie des établissements s'accompagne par exemple d'une Inspection externe fréquente et exigeante et d'un système d'objectifs contraignants.

### *Les théories sociologiques*

La référence classique en termes de sociologie des établissements scolaires est le texte, déjà ancien, de Bidwell (1965). Maroy (1992) en fait la présentation suivante : Son objet est de comprendre la tension que l'on observe entre le caractère bureaucratique des établissements (importance des procédures, de la hiérarchie, rôles définis indépendamment de la personnalité de leurs occupants, etc.), caractère auquel d'ailleurs Bidwell attache une valeur positive en ce qu'il rationalise l'activité d'enseignement, et « un mode d'organisation à base professionnelle, qui va de pair avec une autre caractéris-

tique majeure de l'organisation scolaire, sa faible interdépendance structurelle ». Ce mode professionnel se justifie par le fait que « l'enseignant a la responsabilité d'une classe, que (...) le travail qu'il accomplit avec ses élèves relève de sa propre responsabilité ». Donc, une tension entre un versant bureaucratique et hiérarchique, et un autre, professionnel et égalitaire. Cette tension conduit à deux faits majeurs : la faiblesse de la coordination (entre enseignants d'une même classe et entre l'enseignement de deux années successives) et l'existence de relations difficiles entre les enseignants et le chef d'établissement. Si ce dernier tâche de coordonner le travail par des règles internes, il va se heurter à deux problèmes : d'une part, il ne pourra que très partiellement surveiller leur application (on retrouve les problèmes du Principal avec ses Agents), d'autre part les enseignants y verront une atteinte à leur professionnalisme.

Pour gérer cette tension, Bidwell propose plusieurs pistes pour assurer quand même la coordination : l'instauration d'un pouvoir collégial, l'existence chez les enseignants et chez les directeurs d'un sentiment de loyauté à l'égard du système scolaire dans son ensemble, l'instauration d'un contrôle des performances des élèves.

On voit que la célèbre conception des établissements scolaires comme des « bureaucraties professionnelles » (Minzberg, 1978) emprunte beaucoup à Bidwell. Pour Minzberg, la « production » des établissements est assurée par des professionnels qualifiés, d'une façon qui requiert peu de coopération entre les individus et une coordination réduite. Les établissements seront donc des structures « plates », dans lesquelles le rôle de la direction est surtout d'essayer de limiter les perturbations ou les empiétements qui pourraient venir entraver le travail des professionnels.

Selon Minzberg, la Bureaucratie Professionnelle a beaucoup d'avantages, mais elle a aussi quatre inconvénients :

- il n'y a en dehors de la profession aucun contrôle sur le travail des professionnels, aucun moyen de corriger les déficiences sur lesquels ils ont choisi de fermer les yeux ;
- la standardisation des qualifications est un mécanisme de coordination faible ;
- les Bureaucraties Professionnelles sont assez inefficaces face à des professionnels qui ne sont pas consciencieux ou qui sont incompetents ;
- l'innovation exige la coopération et l'utilisation de raisonnements inductifs (ceux qui permettent de passer d'expériences particulières à de nouveaux concepts). Or, la Bureaucratie Professionnelle repose sur l'individualisme de ses membres et sur le raisonnement déductif (faire rentrer les problèmes nouveaux dans des catégories anciennes). La Bureaucratie Professionnelle est donc peu capable d'innovation. Les innovations y génèrent des conflits, sont souvent mal accueillies.

Spontanément, dit-il, on a tendance à interpréter tous ces problèmes comme venant d'un manque de contrôle sur les professionnels, et donc on essaie de développer soit la supervision directe (donner plus de pouvoir au chef d'établissement), soit la standardisation des procédés de travail, soit la standardisation des produits.

La supervision directe, reconnaît Minzberg, peut valoir pour les cas les plus graves d'insuffisance professionnelle, mais, vue la complexité du travail,

il est en fait impossible de contrôler le travail des enseignants. Quant aux contrôles technocratiques, portant sur les processus à mettre en œuvre, ils ont pour « *seul effet de faire baisser la conscience professionnelle* ». Aucun règlement, aucune standardisation ne peuvent rendre compétent un incompétent. En revanche, ils entraveront les compétents.

Ces théories, peut-on avancer, justifient de donner plus d'autonomie aux établissements dans les cas suivants :

- lorsque les échelons supérieurs du système sont incapables d'assurer la coordination entre les classes et les enseignants. On le sait, Derouet (1992) explique précisément par cette incapacité l'accroissement du rôle de l'établissement en France. Pour la Belgique, Maroy et Dupriez (2000) évoquent un processus analogue, un « affaiblissement du consensus autour de l'école », qui oblige à une « transition lourde » de « l'école comme institution » à « l'école comme agrégat d'organisations différenciées » ;

- lorsque, les incertitudes sur les procédures optimales s'accroissent – parce que les élèves deviennent plus difficiles, ou simplement parce qu'on souhaite utiliser à chaque fois la procédure la mieux adaptée à chaque cas –, la standardisation devient un mécanisme de coordination insuffisant ;

- parce que le chef d'un établissement autonome, pour autant qu'il n'est pas simplement le représentant des échelons supérieurs de la bureaucratie auprès des enseignants, pourra plus facilement permettre que se développe un sentiment de loyauté à son égard, en ce que son action ne sera pas vue comme une forme locale de contrôle des procédés d'enseignement.

Par ailleurs, elles permettent de penser que, dans certaines conditions au moins, un gouvernement semi-collégial des établissements par les enseignants, peut effectivement produire de meilleurs résultats que ce que Minzberg appelle le contrôle technocratique. C'est à cette condition que la « motivation » des enseignants pourrait se trouver renforcée avec l'autonomie des établissements où ils exercent.

Elles permettent aussi de voir les risques de l'autonomie : si le chef d'un établissement autonome cherche à mettre en place une coordination trop stricte, il créera des tensions et des conflits dont le fonctionnement bureaucratique protège en réalité les acteurs. S'il n'arrive pas à susciter la loyauté évoquée plus haut, il n'aura que peu de moyens pour s'opposer aux réticences qu'il rencontrera. La conclusion sera alors identique à celle que l'on tirait des théories des économistes : la nécessité d'un dispositif externe qui renforce la légitimité et l'autorité du chef d'établissement. Il devient alors celui qui aide chacun à répondre au moindre coût aux objectifs fixés par l'extérieur.

Williams *et al.* (1997) ont effectué une étude de la décentralisation en Angleterre et en Nouvelle Zélande, d'où il ressort que cette politique a rencontré quatre obstacles principaux : le manque de temps des principaux et des enseignants pour remplir les nouvelles tâches, le besoin de soutien et de formation aux nouvelles responsabilités, les ajustements professionnels auxquels les chefs d'établissement ont dû faire face, et enfin le paradoxe vécu par les acteurs d'un développement simultané de l'autonomie et de l'obligation de rendre des comptes.

Ce paradoxe est d'ailleurs peut-être la leçon principale de cette investigation théorique. Les théories économiques concluent que des comptes devraient être demandés, conçoivent l'autonomie de l'établissement d'abord

comme un moyen de réguler l'autonomie bien plus grande qui est celle de l'enseignant dans sa classe. Les théories sociologiques, elles, nous ont averti que l'autonomie de l'enseignant était une caractéristique de sa dignité professionnelle, une condition de son efficacité, que le contrôle de son travail n'était pas simple et pouvait avoir des effets contreproductifs.

Il s'ensuit qu'il convient d'étudier les politiques d'autonomie des établissements en y associant les régulations par lesquelles la tutelle s'efforce de vérifier que cette autonomie est bien utilisée pour le bien des élèves. C'est ce que nous essaierons de faire.

### **Formes de l'autonomie et dispositifs de régulation**

Il s'agira ici presque exclusivement de ces formes et de ces dispositifs au Royaume-Uni et aux États-Unis. C'est sûrement une lacune. Certes, aucun autre pays étranger n'a développé de modèle de régulation clairement alternatif à ceux que nous verrons ici, il y a bien convergence vers un modèle qui accorde plus d'importance à l'autonomie des établissements et à la mesure des effets de l'enseignement, mais il y a aussi des processus d'indigénéisation de ce modèle, dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas, dans les pays latins aussi, qui seront insuffisamment présentés ici.

#### *Formes de l'autonomie*

Parmi les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE (OCDE, 1998) figure une indication de la nature des décisions prises par les établissements scolaires. Il apparaît que :

- certains pays sont allés vraiment loin dans l'autonomie des établissements (Nouvelle-Zélande, Angleterre, Pays-Bas, Suède, certaines provinces australiennes également), en particulier quant au recrutement et à la gestion du personnel ;

- parmi les pays où les établissements ne gèrent pas leur personnel, certains (Allemagne, Espagne) ont des prérogatives un peu plus étendues que les autres (France, États-Unis, Italie, Grèce) sur la composition des programmes d'étude.

Aux États-Unis, l'autonomie des établissements peut prendre, soit la forme du « *School Based Management* », auquel cas les écoles restent dans le moule commun tout en bénéficiant d'un peu plus d'autonomie, soit la forme d'écoles disposant de l'autonomie attachée à un statut particulier (*Magnet schools*, *Charter schools*).

En 1989, un rapport (Heller *et al.*, 1989, cité par Murphy et Beck, 1995) a fait le point au niveau national du type de décisions qui étaient déconcentrées au niveau de l'école dans les zones touchées par des programmes de *School Based Management*. Il en ressort que, à cette époque la plupart de ces établissements disposaient d'une autonomie bien moindre que celle dont disposent aujourd'hui la totalité des établissements anglais, suédois ou néerlandais. Par exemple, 37 % d'entre eux seulement recrutaient eux-mêmes leur personnel.

Les *Magnet schools* sont apparues en 1975. Elles offrent des programmes attrayants dans les quartiers populaires, pour lutter contre la ségrégation. Il peut s'agir d'établissements proprement dits ou du fait qu'un établissement traditionnel offre un programme *Magnet*. De fait, les *Magnet*

*schools* sont fréquentées par des élèves volontaires et ont donc représenté une des premières formes de « choix de l'école » aux États-Unis. Elles scolarisent aujourd'hui 1,2 million d'élèves (Du Bois et al., 2000).

Les *Charter schools* sont des établissements – primaires ou secondaires, financés sur la même base que les établissements publics standards – qui, dans les États où une loi permet cela, passent un contrat avec le district, au terme duquel ils sont libres de leurs décisions dans une série de domaines – lesquels peuvent varier selon les États (3), voire selon le contrat –, en échange de quoi ils acceptent certaines règles (non discrimination, ou encore l'obligation de tirer au sort parmi leurs candidats, par exemple) et d'être évalués périodiquement, cette évaluation étant nécessaire au renouvellement de leur contrat. Les *Charter schools* sont beaucoup plus autonomes que les établissements des programmes de SBM : 88 % recrutent leurs enseignants, 83 % établissent librement leur programmes d'étude, 75 % organisent librement l'année scolaire (Nelson, 2000, p 46). Il peut s'agir d'établissements publics « ordinaires » qui demandent à bénéficier de ce statut (30 % des *Charter schools*) ou d'établissements créés directement avec ce statut (70 %). Apparues en 1992, elles scolarisaient, à l'automne 2000, 500 000 élèves soit un peu plus de 1 % des élèves américains (4).

On peut considérer les « *Whole school designs* » comme une autre forme de l'autonomie. Avec l'accord du district, certaines écoles peuvent implanter des « formes scolaires globales », élaborées le plus souvent par des fondations ou des centres de recherche en éducation (*Success for all*, par exemple, cf. Slavin et al., 1996), mais aussi parfois par des entreprises de Management éducatif (*Edison schools*, par exemple, cf. Fuhrman et al. 1998). Ces « designs » ont profité de la réorientation de la politique d'éducation compensatoire américaine, en 1994 : au lieu de fournir un enseignement spécial aux élèves ciblés par cette politique, on s'efforce d'améliorer l'efficacité globale de leurs établissements, qui peuvent donc utiliser les subventions fédérales à l'implantation de ces « *designs* ». En outre, une décision ultérieure du Congrès (*Obey-Porter amendment*) a permis aux écoles dont les performances sont basses de recevoir d'autres subventions fédérales pour implanter certains de ces « *designs* » (Herman R., 1999). La décision d'implanter le « *design* » est une décision autonome de l'école – la plupart des fournisseurs n'acceptent d'implanter leur programme dans une école que si 80 % de ses enseignants ont voté pour à bulletins secrets – mais ensuite celui-ci définit assez précisément la façon dont l'école doit fonctionner. Selon certaines études (cf. Springfield, 2000), l'implantation des ces programmes produit de meilleurs effets que les programmes développés au niveau des écoles parce que, souvent, ces derniers en restent à la phase de planification et ne s'implantent pas vraiment, ou bien sont le fait de quelques enseignants et ne suivent pas l'élève tout au long de son trajet dans l'école, et parce que les concepteurs de ces programmes acquièrent une grande expérience dans la façon de les mettre en œuvre dans différents contextes. En 1999, huit mille établissements américains du premier ou du second degré avaient implanté l'un ou l'autre de ces *designs*.

#### *La tutelle des établissements autonomes*

On peut distinguer deux grandes formes de tutelle, la première fondée sur l'inspection et l'auto-évaluation des établissements, la seconde sur le compte rendu à l'instance de tutelle (*Accountability*), bien qu'elles ne s'excluent pas et que certains outils puissent servir dans les deux cas.

## ***Inspection et auto-évaluation***

Inspection et auto-évaluation sont un dispositif majeur en Angleterre. Depuis 1993, les établissements ont été inspectés, d'abord tous les 4 ans, maintenant tous les six ans par l'OFSTED : les inspecteurs rencontrent les parents hors la présence du personnel de l'école, puis passent une semaine dans l'école, où ils inspectent les cours et l'ensemble de la vie de l'établissement, selon des critères publics (OFSTED, 2000) et donc connus des établissements. Ils écrivent ensuite deux rapports, l'un public (5) et l'autre destiné à l'école, auquel elle doit répondre dans les trois semaines en indiquant comment elle entend remédier aux critiques qui lui sont faites. Quelques mois plus tard, les inspecteurs reviennent dans certains établissements tirés au hasard. Les établissements jugent pertinentes et utiles la liste des critères, mais se plaignent du stress généré par l'inspection et du fait qu'elle ne tient pas assez compte des conditions difficiles qu'ils rencontrent (Riley and Rowles, 1997). Les chercheurs, eux, se sont demandé pourquoi l'Inspection se dispensait si tranquillement des exigences qui sont celles de la recherche, et qui voudraient par exemple qu'on ne juge une école que d'après un échantillon représentatif de cours, et ont relevé tout ce qui distingue une Inspection d'une approche, sinon scientifique, du moins rigoureuse d'un établissement scolaire (Fitz-Gibbon *et al.*, 1996). Ils ont noté la difficulté qu'avaient les établissements à tirer profit du rapport d'inspection pour améliorer leur fonctionnement (Hopkins *et al.*, 1999).

L'OFSTED insiste aujourd'hui sur l'intérêt pour les écoles de préparer une Inspection par un processus d'auto-évaluation et sur la complémentarité des deux processus, peut-être parce que l'on a montré que l'auto-évaluation pouvait produire une investigation approfondie et sans doute plus susceptible d'être utilisée pour l'amélioration de l'école (MacBeath, 1999). Cette dernière est susceptible de prendre des formes très diverses, certaines fondées surtout sur la mesure des performances académiques des élèves et l'usage d'indicateurs chiffrés et de questionnaires, d'autres plus attentives à la qualité générale du fonctionnement de l'école, au développement personnel des élèves et professionnel des enseignants, utilisant plus volontiers la confrontation réglée des opinions entre acteurs (Saunders, 1999 ; Macbeath *et al.*, 2000).

Dans plusieurs pays européens (Allemagne, Pays-Bas, Norvège), Inspection et auto-évaluation se combinent en ce que les inspecteurs doivent prendre en compte dans leur travail le résultat de l'auto-évaluation des établissements et que la qualité des procédures de l'auto-évaluation est une caractéristique des établissements à laquelle ils doivent être particulièrement attentifs (Projet Européen « Évaluation de la Qualité de l'enseignement scolaire », Rapports nationaux).

Il n'existe pas d'Inspection aux États-Unis, sauf pour l'accréditation des écoles, mais l'état de Rhode Island met en œuvre une procédure « d'Inspection par les pairs », qui se focalise sur les processus en œuvre dans les classes selon une méthodologie codifiée et dans laquelle l'équipe « d'Inspecteurs » est composée majoritairement d'enseignants en activité dans d'autres établissements, et dirigée par l'un d'eux. Ils rendent un rapport qui est ensuite publié (Wilson, 2001).

## **Rendre des comptes**

Selon Herrington et Mac Donald (in Herrington et Kasten, 2001), un système complet d'*accountability* comprend quatre composantes : fixer des objectifs (*standards*), évaluer leur atteinte (*assessment*), publier les résultats (*public reporting*), et, éventuellement, leur associer des conséquences (*incentives*).

En Angleterre, qui combine donc les deux formes de tutelle, tous les élèves sont testés à 7,11 et 14 ans sur les matières concernées par le programme national, avant de passer le CGSE (*General Certificate of Secondary Education*) à 16 ans. Des *objectifs* ont été fixés quant au niveau que devaient atteindre en 2002 les élèves de 11 ans. Le Ministre s'est engagé à démissionner s'ils n'étaient pas atteints (Harris, 1999) et un plan national mobilise vers eux les ressources et les énergies (Barber, 2000). Ils sont déclinés par établissement, en tenant compte de leurs résultats précédents. Ces derniers reçoivent chaque année un rapport, dit « *PANDA (Performance AND Assesment) report* », qui compare les scores qu'ils ont obtenus à ceux d'établissements similaires. Cette situation a généré plusieurs instruments de diagnostic, beaucoup plus sophistiqués que le *PANDA*, mis au point par des centres de recherche, et fournis aux établissements abonnés, qui doivent évidemment fournir aux centres les données nécessaires. Dans certains cas (Lancashire), la LEA a étendu l'usage d'un de ces instruments à tous les établissements de son ressort (Thomas, 2001).

Fixer des objectifs est en fait peu fréquent aux États-Unis, où les États ont par contre multiplié les « *assessments* », dont les résultats sont, toujours, renvoyés aux écoles pour qu'elles se comparent avec les autres, et, souvent, publiés, comme le sont, en Angleterre, les résultats du GCSE dans les « *Leagues tables* ». « Quarante-huit États testent maintenant leurs élèves, dix-neuf exigent que le diplôme de fin d'études secondaires soit donné à partir d'examens de l'État, trente-six publient des tableaux de bords (*report cards*) de chaque établissement, dix-neuf publient des listes d'établissements peu efficaces, et quatorze récompensent financièrement les établissements qui ont de bonnes performances » (Skrla *et al.*, 2000). Le plus souvent, les performances publiées sont brutes, ce qui suscite l'indignation de beaucoup d'enseignants, puisque l'inégalité des chances de réussite des élèves des différents établissements n'est pas prise en compte. De ce fait, certains états ont prévu de publier des indicateurs « corrigés », dits de « valeur ajoutée », notamment la Floride.

Les *conséquences* attachées aux résultats peuvent être positives ou négatives. Les premières visent les établissements ou les enseignants. Les récompenses peuvent être attribuées aux établissements en fonction des performances moyennes de leurs élèves, des performances des élèves appartenant à des minorités, en fonction aussi de l'évolution de ces performances, ou encore d'indices comme le taux d'absentéisme des élèves ou la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire (*drop outs*). Elles sont attribuées à chaque enseignant ou membre du personnel de l'établissement (District de Dallas), ou bien attribuées à l'établissement pour redistribution « décidée démocratiquement » (Kentucky, avant 1998), ou bien encore attribuées par l'établissement pour son fonctionnement (Ladd, 1999, Pedrosko, 2000). Aucun de ces systèmes ne prévoit de distinguer entre les personnels de l'établissement selon leur contribution à l'efficacité d'ensemble. En revanche, il existe des systèmes d'incitation adressés directement aux ensei-



gnants, mais ils sont bien moins fréquents. Le district de Cincinnati est apparemment le premier à avoir signé un accord à ce sujet avec les syndicats d'enseignants, en septembre 2000, accord qui prévoit la mise en place de ce système pour 2002 (Blair, 2000). L'Angleterre est en train d'implanter un système de salaire au mérite, en particulier pour conserver dans l'enseignement ses meilleurs professeurs. L'impact de ces systèmes d'incitations sur l'efficacité est discuté. Mc Donnel et Choisser (1997, cités in Mehrens, 1998) n'ont pas observé de différences d'efficacité entre le dispositif d'*accountability* du Kentucky, qui prévoit des récompenses financières aux établissements, et celui de Caroline du Nord, qui prévoit seulement la publication des résultats, soit une incitation symbolique. S'agissant des incitations individuelles, Wohlstetter *et al.* (1994) concluent dans le même sens.

On peut ranger dans les incitations négatives le fait que, en Angleterre, les enseignants les plus inefficaces restent rarement en place s'ils ne s'améliorent pas (Wragg, 1999) : ils partent à la retraite, sont licenciés, ou, plus rarement, changent d'établissement. Quant aux établissements, ceux que l'OFSTED juge en dessous du minimum admissible sont réinspectés, et, si le premier jugement est confirmé, ils sont mis sous une procédure dite aujourd'hui « Nouveau départ » (« *Fresh start* »), dite autrefois « *Failing schools* », par laquelle l'établissement passe sous la tutelle directe du Ministère, est contraint d'appliquer un plan de redressement, sous la surveillance fréquente d'Inspecteurs et sous la direction d'un nouveau chef d'établissement dans environ la moitié des cas. Fin 1996, sur les 90 établissements passés depuis 1993 par ce dispositif, 12 avaient été fermés, 14 étaient revenus dans le droit commun, et 63 avaient progressé, mais pas assez pour être retirés du dispositif (Stoll and Myers, 1997). Dans quelques districts américains, lorsqu'un établissement est jugé par trop inefficace, l'ensemble de son personnel est remplacé, de façon à briser la spirale de la résignation (*Reconstitution*). C'est par exemple le cas dans certains districts du Maryland et dans le district de San Francisco. Dans cette dernière ville, c'est la Cour Suprême de l'État qui, suite à une plainte de la NAACP (*National Association for the Advancement of Colored People*), a obligé le district à « reconstituer » chaque année trois établissements jusqu'à ce que les inégalités de qualité entre écoles aient assez diminué (Khanna *et al.*, 1999).

Ces diverses procédures fonctionnent rarement isolément, en sorte qu'on a une meilleure idée des systèmes possibles de régulation en examinant des systèmes locaux dans leur globalité, à condition de ne pas oublier que des systèmes aussi complets sont plutôt l'exception que la règle.

Dans le district de Minneapolis, dont le système de choix de l'école sera évoqué ci-après, un système global incluant autonomie accrue des établissements, projet d'établissement, compte rendu, incitations est en train de s'implanter (Du, 1999). L'incitation consiste en ce que 10 000 à 20 000 \$ sont attribués à l'établissement comme un tout, en fonction de la « valeur ajoutée » aux compétences, de l'absentéisme des élèves, de leur participation à des cours de haut niveau, et de l'engagement de l'établissement dans des programmes individualisés de formation continue pour les enseignants. Le modèle multiniveau utilisé pour le calcul de la « valeur ajoutée » permet de distinguer, dans le progrès des élèves, la part de responsabilité des enseignants et celle de l'école elle-même (Heistad et Spicuzza, 2000). La performance des écoles est mesurée avec un vingtaine d'indicateurs. Les deux tiers d'entre eux sont des indicateurs d'évolution, et non d'état, pour

encourager les établissements en progrès. Ils portent sur les compétences, et aussi sur le climat de l'école (respect, sécurité) (Heistadt, 2000). Le déroulement des opérations dans ce système est le suivant : en juin, l'école fait passer des épreuves, dont elle compare les résultats à ses objectifs (*auto-évaluation*), les envoie au district et rédige un rapport à l'intention de ses usagers (*rapport au public*). En septembre, elle reçoit une comparaison entre ses résultats et ceux des autres écoles, conduite grâce aux analyses multi-niveau, ainsi que le jugement porté sur ses résultats par les autorités du district, et, éventuellement, la prime (*incitations*). Le chef d'établissement a alors une conversation avec des responsables du district où ils conviennent de ce qui doit être amélioré. Puis, l'école établit un plan en vue d'obtenir ces améliorations (*planification*). Avant le mois de décembre, elle reçoit les réactions des autorités à son plan. D'octobre à juin, ce plan est mis en œuvre, ce qui veut dire aussi que des évaluations partielles ont lieu (*auto-évaluation*) et qu'il est éventuellement réorienté.

En Floride, un système d'*accountability* existe depuis 1992. Il a été durci en 1999 : le « A+ plan » prévoit que tous les élèves des *grades* 3 à 10 passent des épreuves chaque année dans un grand nombre de disciplines, que, à certains grades, les élèves redoublent s'ils n'ont pas atteint le niveau minimum, que les écoles sont notées de A à F en fonction des résultats de ces tests, que ces notes sont publiées, que les écoles « A » sont récompensées et les écoles « F » (suite à une revendication des enseignants) aidées, sachant que, si une école obtient un F deux fois en 4 ans, les parents de son secteur peuvent envoyer leur enfant dans une autre école publique ou recevoir des bons d'éducation pour l'envoyer dans une école privée. C'est dans le cadre de ce plan que les enseignants ont obtenu que les comparaisons soient faites sur la base de la Valeur Ajoutée et non plus des performances brutes (Inman, in Herrington et Kasten, 2001).

À Chicago, en 1988, avait été implanté un système qui donnait à un Conseil d'établissement, où les parents étaient en majorité, la prérogative de recruter le chef d'établissement, de décider du programme, du projet d'établissement et du budget, accordant, donc, une large autonomie aux établissements. Devant l'échec de ce système, il fut remplacé, en 1995, par un système d'« *integrated governance* », fondé sur l'*assessment*, l'aide aux écoles en difficulté, et, en cas d'échec de l'aide, une « reconstitution » partielle (de fait, 70 % des enseignants sont maintenus dans l'établissement) (Wong, 2000).

### **Autonomie et régulation : tentative de bilan**

Pour apprécier les effets de l'autonomie des établissements on peut s'appuyer sur des comparaisons internationales, et surtout sur des études américaines qui comparent des établissements peu autonomes à d'autres qui le sont davantage. Pour apprécier les effets de la régulation par les résultats, on dispose des mesures longitudinales des compétences des élèves aux États-Unis et en Angleterre depuis qu'elle y est mise en œuvre.

#### *Effets de l'autonomie des établissements*

Meuret, Prod'hom et Stocker (1995) n'ont trouvé aucun lien entre le degré d'autonomie des collèges et le niveau des élèves en lecture à 14 ans, en comparant douze pays de l'OCDE pour lesquels on connaissait à la fois les résultats de l'*enquête internationale Reading literacy* (1990) et le degré d'au-

tonomie des établissements. Walberg (1999) se fonde sur la même enquête mais, au lieu d'appréhender globalement l'autonomie des établissements, il s'interroge sur les liens entre le niveau (établissement, local ou régional, central) où est prise chaque décision et la performance du pays à l'évaluation internationale sur les maths et les sciences (TIMSS) également à la fin du collège, pour quatorze pays. Il conclut que « malgré l'intérêt porté par les responsables politiques à la question de la décentralisation, l'analyse suggère qu'elle a peu d'influence sur l'apprentissage ». Ces résultats rejoignent ceux de Taube et Linden (1985, cités par Johnes, 1995) à partir d'une comparaison du niveau scolaire des élèves américains selon le niveau de décentralisation du système éducatif de leur État.

Il apparaît cependant, dans l'étude de Walberg, deux corrélations positives qui suggèrent qu'effectivement confier la définition des contenus et des examens à l'État et celles des moyens au niveau local est peut-être une bonne formule : entre le niveau des élèves en Sciences et le fait que les conditions de travail des personnels qui travaillent dans l'établissement (enseignants compris) soient décidées au niveau de l'établissement (la corrélation est positive aussi pour les maths, mais n'est pas significative à 5 %), entre le niveau des performances en maths et sciences et le fait que le contenu des examens soit décidé au niveau central.

Ces études sont peu probantes, à cause des multiples autres facteurs qui peuvent déterminer les performances, mais elles suggèrent tout de même que le degré d'autonomie des établissements ne figure certainement pas parmi les facteurs les plus décisifs de l'efficacité des systèmes éducatifs, mais qu'une autonomie partielle peut être un facteur positif.

Les comparaisons entre établissements plus ou moins autonomes vont aboutir à un jugement aussi réservé. Elles traitent deux types de question : les établissements autonomes fonctionnent-ils différemment ? Sont-ils plus efficaces ou équitables ?

De nombreux auteurs américains estiment que les effets sur le fonctionnement sont faibles (Keedy et Achilles, 1997). Cependant, leurs travaux sont souvent des monographies reposant sur des entretiens, en sorte qu'on ne sait pas toujours si cette supposée absence d'effet ne vient pas de ce que les auteurs jugent la réalité à l'aune d'attentes trop ambitieuses.

Ces derniers observent en particulier que les changements dans les écoles autonomes « étaient hautement vulnérables aux critiques des membres des écoles qui préfèrent le statu quo », et même que « ces changements devenaient comme des paratonnerres, attirant sur eux toutes les frustrations et tous les problèmes ».

De leur revue de la littérature américaine, Murphy et Beck (1995) retirent que les enseignants participent effectivement davantage à la vie des établissements autonomes, mais que cette participation accrue ne se traduit pas par des changements dans l'enseignement, entre autres parce que les instances de gouvernement des écoles autonomes se préoccupent plutôt de domaines périphériques que de l'enseignement lui-même, de sorte que le SBM distrait parfois les enseignants de leur tâche principale, un résultat qui s'inscrit bien dans la théorie du choix public. Robertson et Briggs (1998) concluent à l'identique une étude de vingt-deux écoles SBM de Californie. En Espagne, Murillo *et al.* (1999) notent aussi que l'autonomie est réalisée, mais « qu'on ne peut en dire autant de son utilisation ».

Peut-être les effets de l'autonomie sur le fonctionnement dépendent-ils de la forme précise qu'elle prend ?

À partir d'une revue de soixante-dix-sept recherches menées entre 1985 et 1995 sur la mise en œuvre du *School Based Management* (SBM), surtout aux États-Unis, mais aussi dans d'autres pays anglo-saxons (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Australie), Leightwood et Menzies (1998) distinguent trois types de SBM, selon la catégorie d'acteurs de l'établissement à qui davantage de pouvoir est confié : le chef d'établissement, les enseignants, les usagers.

Le SBM « administratif » confie le pouvoir au chef d'établissement, qui a plus de souplesse dans l'usage des ressources, mais aussi une obligation de rendre compte des résultats. Le SBM « professionnel » donne la responsabilité de l'établissement à des Conseils élus où les enseignants ont la majorité. Dans le SBM « communautaire », l'école doit refléter les valeurs et les préférences des parents et de la communauté. Cela se fait en donnant le pouvoir sur l'école à des Conseils élus où les membres de la Communauté ont la majorité (cf. ci dessus, Chicago entre 1988 et 1995).

De ces recherches, il ressort que c'est le SBM « professionnel » qui paraît avoir les effets les plus positifs sur les pratiques des enseignants, c'est aussi lui qui est le plus susceptible d'améliorer le sentiment de responsabilité des enseignants vis-à-vis de la Communauté.

Le SBM permet-il d'améliorer l'efficacité ? Dans un article ultérieur, Beck et Murphy (1998) notent : « *Peu nombreux sont les chercheurs qui ont observé des améliorations des performances des élèves clairement liées à la plus grande autonomie de l'école ou à un partage des décisions en son sein* ».

Le coup de grâce est porté par la revue de la littérature évoquée ci-dessus de Leightwood et Menzies (1998). Leur conclusion est la suivante : « *Le SBM a été présenté par ses avocats comme une stratégie pour améliorer l'efficacité des établissements scolaires. Selon la forme de SBM retenue, le moyen de cette efficacité pouvait être la plus grande responsabilité des établissements vis-à-vis du public, une plus grande liberté dans l'usage des ressources, ou une meilleure utilisation des capacités professionnelles des enseignants. Cependant, notre revue des recherches suggère non seulement que chacun de ces leviers est probablement inadéquat, mais aussi que, même combinés, ils ne semblent pas avoir la capacité de produire des organisations plus productives* (p. 277) ».

Cependant, aucune des recherches recensées par eux ne repose sur une évaluation comparative rigoureuse des progrès des élèves ou des écoles dans tel ou tel domaine. Toutes ont consisté en interviews, observations ou questionnaires reçus d'acteurs des établissements SBM. Or, nous savons par les recherches sur l'efficacité des écoles que, sauf pour les établissements les plus et les moins efficaces, les écarts d'efficacité entre eux sont faibles, et qu'il n'est donc pas facile d'apercevoir « à l'œil nu » les résultats d'une politique visant à améliorer leur efficacité.

Les recherches comportant une comparaison rigoureuse des performances entre les établissements SBM et les autres donnent des résultats plus contrastés. Lee et Smith (1995) montrent, dans une recherche sur huit-

cent-vingt lycées, que les établissements « restructurés » présentent de meilleurs résultats dans trois dimensions :

- des progressions plus importantes, compte tenu du niveau de départ ;
- des progressions plus indépendantes de l'origine sociale de l'élève ;
- un meilleur engagement dans les études de la part des élèves.

Toutefois, les établissements restructurés sont des établissements qui ont effectivement utilisé leur autonomie pour mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Andrews *et al.*, 2000, ont apparié 86 établissements (primaires ou « *middle schools* ») « restructurés » à 86 établissements non restructurés analogues, et les ont suivis pendant les trois premières années de l'implantation du programme. En effet, ces 86 écoles se référaient à un même « *design* » (dit *School Renewal Process, SRP*) dont les principes sont très voisins de ceux du SBM : implication des partenaires dans la recherche de solutions adaptées aux besoins spécifiques des élèves, participation des enseignants aux décisions, donner à l'école la souplesse nécessaire pour que son personnel décide du fonctionnement de l'école... Au bout de trois ans, les élèves des établissements qui avaient adopté le SRP réussissaient moins bien les tests en lecture et en maths que le groupe de contrôle à 9 ans. À 11 ans, ils réussissaient aussi moins bien en lecture, mais l'écart en maths n'était pas significatif. Une comparaison des établissements SRP les plus et les moins efficaces a montré que « les établissements efficaces semblent avoir l'apprentissage comme souci permanent alors que les établissements en déclin semblent beaucoup moins clairs quant aux domaines où une amélioration était nécessaire ».

Toutes les recherches concluent plutôt à l'inefficacité du SBM, avec cette réserve que l'étude de Lee et Smith semble montrer que certains établissements tout de même en tirent parti d'une façon intéressante. Tout porte à croire qu'ils sont peu nombreux. Comment font-ils ?

Miles et Darling Hammond (1998) ont étudié cinq établissements secondaires et primaires restructurés qui obtenaient de bons résultats avec leurs élèves. Chacune de ces écoles a été comparée avec une école traditionnelle qui scolarisait le même type de population. Dans les écoles restructurées :

- les programmes spécialisés pour élèves faibles sont remplacés par le fait de fournir à tous les élèves un enseignement plus personnalisé dans de petits groupes hétérogènes ;
- les élèves sont regroupés de façon flexible. Dans les écoles traditionnelles les élèves sont répartis dans des classes fixes, et suivent en petit groupe les enseignements optionnels, non académiques. Dans ces écoles restructurées, le nombre de cours est réduit, et les matières principales sont enseignées en petits groupes ;
- des structures existent pour créer des relations plus personnelles entre professeurs et élèves : ainsi, chaque élève a un « conseiller » qui rencontre régulièrement sa famille et ses enseignants pour discuter ses progrès et ses besoins. Dans les écoles traditionnelles, il y a des personnels d'aide, mais qui travaillent avec les élèves seulement en cas de problème, et non sur une base régulière et permanente ;
- les périodes d'instruction sont plus longues et de durées variables.

Qu'en est-il de l'efficacité des formes plus radicales de l'autonomie que représentent les *Magnet schools*, les *Charter schools* et les « *Whole school designs* » ?

Adcock et Philips, 2000, présentent une comparaison rigoureuse de l'efficacité – appréhendée par la « valeur ajoutée » par l'école dans les disciplines académiques – de 28 *Magnet Schools* comparées à 89 écoles non *Magnet*. Une fois leur niveau initial tenu sous contrôle, on observe que les élèves des *Magnet* progressent moins que les élèves des établissements ordinaires et moins coûteux.

Dans les *Charter schools*, la satisfaction des parents d'élèves est en général forte (Basetti, 1999, Izu *et al.*, 1999) ce que confirme le fait qu'en 1998-99, 70 % de ces établissements ont dû établir une liste d'attente (Hess, 2000).

Sur leur *efficacité*, les évaluations rigoureuses sont très rares. La seule dont nous ayons connaissance est l'étude longitudinale des treize *Charter schools* de Los Angeles, faite par un organisme indépendant (Izu *et al.*, 1999). Ces douze écoles ont été appariées à des écoles équivalentes au point de vue social et scolaire. La conclusion de l'étude, modérément optimiste, est que « avec le temps, les *Charter schools* le plus souvent maintiennent ou améliorent légèrement les performances de leurs élèves, par rapport aux évolutions qu'on observe dans les écoles du groupe de contrôle (p. 41) ».

La contribution des *Charter* à l'équité du système éducatif peut être appréhendée seulement à travers l'étude des populations qu'elles scolarisent. Les élèves noirs, hispaniques, pauvres y sont en proportion un peu plus importante que dans les autres écoles (Nelson *et al.*, 2000). Ce ne sont donc pas d'abord les enfants favorisés qui en profitent. Cependant, Cobb et Glass (2000) font observer que cela ne signifie pas que les *Charter schools* n'accroissent pas la ségrégation : implantées effectivement plutôt dans des zones pauvres, elles scolarisent donc un peu plus de pauvres, mais, au moins dans les trois états qu'ils étudient, elles scolarisent un pourcentage de pauvres et de Noirs inférieur à celui qu'on observe dans leur environnement immédiat, et donc elles accroissent localement la ségrégation. Cela, cependant, ne supprime pas le fait que, si les *Charter schools* sont efficaces, c'est bien une forte proportion d'élèves défavorisés qui en profitera. Plutôt, cela va dans le sens de la thèse de Wells, 1999 : que les *Charter schools* sont susceptibles d'accroître les inégalités *au sein* des groupes sociaux, par exemple entre les défavorisés désireux et capables de « s'en sortir » et les autres.

Nous n'avons pas trouvé de données sur la satisfaction des élèves ou des parents des écoles qui ont adopté des « *Whole school designs* ». Berends (2000) indique que les enseignants pris dans les huit *designs* labellisés par une association influente (*New American Schools*, NAS) en sont plutôt satisfaits, mais que cette satisfaction varie beaucoup, au sein d'une même école, d'un enseignant à l'autre.

Herman *et al.* (1999) ont recensé de façon rigoureuse toutes les études sur l'efficacité de vingt-quatre de ces *designs*, les plus reconnus et répandus. Pour neuf d'entre eux, aucune étude rigoureuse (avec un groupe de contrôle, une mesure longitudinale du progrès des élèves, etc.) n'est disponible. Pour la plupart, de une à trois études ont montré des effets positifs significatifs. Pour trois d'entre eux, c'est le cas de quatre études au moins (*Direct Instruction*, *High Schools that work*, *Success for all*). C'est ce dernier

programme, centré sur l'enseignement de la lecture en primaire, qui a fait l'objet du plus grand nombre d'évaluations positives (Slavin, Madden et al., 1996). La comparaison de ces évaluations avec celles du *School Based Management* va dans le sens de l'argumentaire développé par Stringfield en faveur des « designs ».

S'agissant de l'équité, Grissmer *et al.*, 2000, dans un rapport national sur les NAS, observent que « pour la plupart, les programmes NAS ont été implantés d'une part dans des établissements scolaires urbains, peu performants, scolarisant des élèves pauvres ou appartenant aux minorités ethniques » d'autre part dans des écoles où les élèves et les enseignants étaient peu mobilisés. D'ailleurs, les subventions fédérales aux écoles défavorisées (*Title 1*) servent souvent à financer l'adhésion à ces designs (Springfield, 2000) depuis que Title 1 ne finance plus des programmes spéciaux pour les élèves défavorisés, mais des actions qui visent à transformer le fonctionnement d'ensemble des écoles qui les accueillent. Il va de soi cependant que leur effet sur l'équité dépend de leur efficacité : une innovation ne profite à qui la reçoit que si elle est efficace.

#### *Effets de la régulation par les résultats*

En comparant les performances des élèves d'un même pays à deux dates différentes, on enregistre les effets de tous les changements, y compris hors du système scolaire, qui ont pu les affecter entre temps, et pas seulement de ceux qui ont affecté les procédures de régulation.

Toutefois, ces derniers ont été assez fondamentaux en Angleterre et dans beaucoup d'états américains, pour que nous puissions leur attribuer des effets sur l'évolution des performances.

Dans ces deux pays, les changements de procédure se sont produits à la fin des années 80. C'est donc l'évolution des performances au cours des années 90 qui peut nous renseigner sur leurs effets.

À cela, il faut ajouter que les comparaisons longitudinales sont tout sauf aisées. Cela suppose l'existence d'épreuves de difficulté identique passées à intervalle régulier par des populations équivalentes.

En *Angleterre*, un rapport de l'OFSTED a essayé de faire des comparaisons de 1975 à 1995 à partir des résultats au GCSE, mais ses résultats sont équivoques et parfois contradictoires selon le critère considéré (OFSTED-SCAA, 1996).

Une chose est claire cependant : les résultats globaux à l'examen du GCSE se sont fortement améliorés, et nettement plus rapidement depuis qu'ont été implantés les changements que nous étudions. Selon certains, cela est dû au fait que l'on note aujourd'hui moins sévèrement. D'après une comparaison entre l'évolution des notes au GCSE et à un même test administré régulièrement par une Université à un échantillon d'élèves de cet âge, il semble qu'effectivement, ce soit une part de l'explication (Coe, 1999), ce qui ne signifie pas que ce soit toute l'explication, de sorte, conclut ironiquement Coe, qu'il est impossible de savoir dans quelle mesure l'amélioration des résultats aux GCSE traduit le fait que l'enseignement s'est amélioré, que l'on fait davantage « bachoter » les élèves, que l'évolution de l'examen a rendu plus facile de faire la preuve d'une compétence donnée, que la composition socio-économique de la population se déplace vers le haut, que les



examens ont tellement changé qu'aucune comparaison n'est possible ou encore qu'on note moins sévèrement...

Il n'est pas possible de faire le même genre de critiques aux tests qui mesurent les compétences aux âges-clés. Pour l'école primaire, les résultats mis en avant par le Ministère sont spectaculaires (en 4 ans, de 1996 à 2000, le taux d'élèves atteignant le niveau requis à 11 ans est passé de 57 % à 75 % en lecture, de 54 à 72 % en maths) (Barber, 2000). Ces résultats sont contestés par des chercheurs (6), qui reconnaissent cependant une amélioration, mais « légère » (Cheek *et al.*, 2000). Le tableau ci-dessous (également à partir des données du Ministère) témoigne de ce que, au niveau du collège, les évolutions récentes sont positives en Anglais et en Maths, moins en Sciences.

OFSTED s'interroge précisément sur l'évolution des scores en sciences à 14 ans dans un rapport récent (2000). L'Office constate que la proportion d'élèves de 11 ans qui maîtrisent en sciences les compétences attendues à leur âge s'est améliorée depuis 1996 pour atteindre 80 %, ce qui rend d'autant plus surprenants les mauvais résultats observés ci-dessus.

**Proportion d'élèves atteignant le niveau de compétences  
attendu au stade clé 3  
(14 ans, Angleterre seulement)**

	Garçons		Filles	
	1994	1999	1994	1999
<b>Anglais</b>	49 %	55 %	66 %	72 %
<b>Mathématiques</b>	56 %	62 %	58 %	62 %
<b>Sciences</b>	64 %	55 %	63 %	55 %

Source : Education and Training Statistics for the United Kingdom, 1999

Il semble donc possible de conclure dans le sens d'une amélioration du niveau des élèves en Angleterre depuis ces réformes, surtout en primaire, amélioration qui cependant n'est pas générale – les sciences à quatorze ans –, et dont l'ampleur est discutée.

Qu'en est-il aux *États-Unis* ? Le *Center on Education Policy*, qui se présente comme « *un avocat national de l'enseignement public et de son amélioration* », a publié en 1999 une brochure intitulée « *The Good News about American Education* ». Parmi les bonnes nouvelles, issues de statistiques officielles, celles-ci : « Moins d'élèves décrochent », « La violence à l'école diminue », mais aussi « Le niveau monte en maths et en sciences ».

En effet, les Américains, comme les Anglais, ont un système régulier de mesure du niveau des élèves qui permet des comparaisons longitudinales régulières, une partie adhoc du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). « *Good news about education* » ne donne pas les résultats des tests NAEP en lecture et en expression écrite, dont les scores moyens, comme les inégalités entre groupes ethniques, sont restés stables de 1984 à 1996 (*Conditions of Education*, 1998). En revanche, le rapport indique que, en

Maths et en Sciences, les scores moyens des élèves blancs ont augmenté selon les âges de 3 à 6 %, ceux des Noirs et des Hispaniques augmentant de deux à trois points supplémentaires, ce qu'on peut interpréter comme une amélioration et de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement dans ces deux disciplines.

Autre aspect d'une amélioration de l'équité, cette amélioration a profité en particulier aux élèves faibles : de 1990 à 1996, la proportion d'élèves dont le score est inférieur au « *basic level* » est passé de 41 à 36 % au grade 4 (notre CM1) et de 48 à 38 % au grade 8 (notre quatrième) (*NAEP Summary tables*).

Par ailleurs, de 1983 à 1999, la moyenne enregistrée au test « *Scholastic assessment test* (SAT) », un test d'entrée dans l'enseignement supérieur, a augmenté de 3 % en maths et est restée stable pour le test « *verbal* » alors même qu'une population d'élèves plus nombreuse et plus diverse en termes raciaux se présentait à ce test.

Il semble donc que les réformes aient porté quelques fruits, puisqu'on assiste à une amélioration en maths et en sciences, sans observer de baisse en lecture et en expression écrite. C'est d'ailleurs le jugement que portent Grissmer *et al.* (2000), également à partir d'une étude longitudinale des scores obtenus par les élèves américains au NAEP : « *l'amélioration des scores de Maths suggère que les réformes en éducation mises en œuvre dans les années 80 et 90 marchent* ».

Certains états font des progrès particulièrement remarquables – le Texas, la Caroline du Nord – et, selon Grissmer *et al.*, l'explication la plus plausible en est « l'ensemble intégré de politiques incluant la fixation d'objectifs, la mise en œuvre de tests et de comptes rendus (*standards, assessment, and accountability*) » que ces deux États ont mis en œuvre depuis une dizaine d'années maintenant. Skrla *et al.*, 2000, ajoutent à cette liste d'États où les performances des élèves ont évolué très positivement à la suite de l'implantation de systèmes de comptes rendus des résultats : New York, le Connecticut, le Kentucky.

Le Texas est sans doute l'État qui présente les résultats les plus spectaculaires : en Maths, en 1994, 73 % des Blancs et 38 % des Noirs réussissaient le test de l'État ; en 1999, ces pourcentages s'élèvent respectivement à 93 et 73 % (Skrla *et al.*, 2000). À l'intérieur du Texas, le district de Dallas a mis en place un système « *d'accountability* » plus sophistiqué que le reste de l'État, en utilisant une mesure plus rigoureuse des progrès des élèves (la valeur ajoutée, des tests plus divers) et en ajoutant des incitations financières à l'incitation par la publication des résultats qui prévaut dans le reste de l'État. Or Ladd (1999) montre que les établissements (primaire et début du secondaire) de ce district enregistrent, de 90-91 (année précédant la mise en œuvre du programme) à 94-95, des progrès plus importants que ceux de cinq autres grandes villes de l'État, en tenant sous contrôle la composition ethnique, sociale des établissements, de même que la proportion d'élèves maîtrisant mal l'anglais et le taux de mobilité des parents. Par ailleurs, Johnson (1999) a interrogé les responsables et les chefs d'établissement de 10 districts de cet état dont les établissements situés en zone défavorisée obtenaient des résultats particulièrement bons en matière de performances scolaires, de faiblesse du décrochage et de l'absentéisme. Selon lui, dans ces districts :

- on a su créer un « sentiment d'urgence » dans la communauté : écouter les souhaits et les soucis des citoyens, les prendre en compte dans les plans d'action du district ; présenter les données sur les résultats du district, sans masquer les points faibles ;
- fixer des objectifs clairs aux principaux, clairement orientés vers l'apprentissage des élèves ;
- les projets d'établissements étaient réorientés en fonction des résultats intermédiaires ;
- à la demande des chefs d'établissements, l'administration a supprimé des tâches ou des routines qui en réalité distraient les écoles de leur tâche principale ;
- la tutelle du district était allégée pour les écoles performantes ;
- l'administration se préoccupait moins de surveiller l'implantation des programmes dans les écoles que d'aider les écoles à résoudre leurs problèmes ;
- on mettait en place les conditions pour que les enseignants apprennent de leur propre pratique et les uns des autres.

Au *Kentucky*, en 1991, une décision de la cour suprême de l'État déclara le système éducatif inconstitutionnel parce que trop inefficace pour les minorités ethniques. Le jugement obligeait l'État à entreprendre une réforme du système éducatif, ce qui fut fait dans le cadre d'une loi dite KERA (*Kentucky Education Reform Act*) qui prévoyait entre autres un système de compte rendu des résultats. D'après les tests de l'État, l'efficacité du système éducatif s'est fortement améliorée (le Kentucky est un des seuls États dont les résultats en lecture se sont améliorés de façon significative entre 1992 et 1998), elle s'est améliorée pour tous, sans cependant se traduire, comme au Texas, par un rapprochement des groupes sociaux ou ethniques (Pedrosko et al., 1999). Toutefois, Koretz et al. (1998), en confrontant les résultats obtenus par les élèves aux tests de l'État et à d'autres, dont le NAEP, les premières années après KERA, mettent en doute l'amélioration du niveau en lecture et ramènent à des proportions raisonnables celle des scores de mathématiques. De plus, ils avertissent que, en particulier les premières années, une amélioration des scores peut simplement traduire la familiarisation progressive des élèves avec ce type d'épreuves.

En Caroline du Nord, le pourcentage d'élèves « compétents » d'après les tests annuels est passé, entre 1992-93 et 1995-96, en lecture, de 44 à 48 % pour les Noirs et de 73 à 77 % pour les Blancs ; en Maths, de 39 à 48 % pour les Noirs et de 71 à 80 % pour les Blancs, soit, comme dans le Kentucky, une amélioration des scores avec une conservation des écarts entre groupes ethniques.

En revanche, en Floride, le système d'*accountability* n'a guère amélioré la (mauvaise) position relative de cet État parmi les autres. Au cours des années 90, les performances des élèves aux épreuves du NAEP sont restées stables en lecture, se sont améliorées en maths, mais dans les mêmes proportions qu'au niveau national (Herrington et Johnson, in Herrington et Kasten, 2001).

Comme en Angleterre, donc, les résultats sont souvent positifs, mais pas toujours, et leur ampleur est discutée. Il semble aussi que des systèmes d'inspiration semblable soient susceptibles de produire de bien meilleurs

résultats dans certains endroits que dans d'autres. Il reste que les États-Unis ont réussi à mettre fin à la dégradation des performances observée dans les années soixante-dix, et, en mathématiques au moins, à améliorer un niveau qui, dans le second degré, était très bas par rapport aux autres pays.

On peut penser que ces résultats proviennent de ce que l'action des enseignants a été réorientée vers l'enseignement des disciplines fondamentales, ceci dans un système qui y était peu attentif. Il est donc difficile de savoir quel pourrait être l'effet de régulations de ce type dans un système comme le nôtre, qui a la réputation d'être déjà très orienté vers ce type d'apprentissage.

## Conclusion

Au total, les résultats semblent indiquer que l'autonomie des établissements ne conduit pas à une « libération » produisant des gains d'efficacité considérables. Le discours « libéral » des années 80, stipulant que, libérés de leur carcan bureaucratique, les acteurs allaient déployer une créativité et une efficacité insoupçonnables, est invalidé.

Pour conduire à l'efficacité, l'autonomie des établissements doit servir de support à des changements pédagogiques, les marges de manœuvre doivent être utilisées au service de l'apprentissage des élèves. Les changements de structure ne produisent pas d'effets par eux-mêmes. La comparaison entre les effets de certains « *whole school designs* » et ceux de l'autonomie semble le montrer.

Les résultats semblent valider les théories économiques et sociologiques sur le fonctionnement des établissements, qui montrent à quel point l'efficacité suppose que les acteurs sachent clairement ce qui leur est demandé, qu'ils y adhèrent, et qu'on mette en place des dispositifs de surveillance des résultats et d'incitations à les améliorer. Les réformes semblent bien avoir contribué à rendre plus efficace l'enseignement anglais et américain du second degré. Mais sans le type de suivi que nous avons vu se mettre en place en Angleterre et dans beaucoup d'États américains, il semble bien que l'autonomie des établissements présente des risques : de temps perdu, de se soucier d'autres buts que de ceux que l'on doit poursuivre, d'éloignement des tâches principales.

L'autonomie des établissements peut trouver sa place dans un dispositif fortement piloté à partir du principe selon lequel l'autonomie est la récompense d'un fonctionnement satisfaisant. Elle sert alors l'efficacité, et l'équité aussi si l'équité (la réduction des écarts de performance entre élèves de différentes catégories, entre élèves faibles et forts) est un objectif qui est assigné aux établissements au même titre que l'efficacité. Par ailleurs, certains établissements très autonomes, du type des *Charter schools*, peuvent assurer une diversification de l'offre du système, et, par là, servir l'équité, tout au moins si elle conduit à proposer des enseignements efficaces à des élèves autrefois négligés.

## DÉBATS, PRATIQUES ET ÉVALUATIONS EN MATIÈRE DE CHOIX DE L'ÉCOLE DANS LES PAYS ÉTRANGERS

La question de l'opportunité de développer les possibilités de choix de l'école par les familles est aujourd'hui sur l'agenda politique de quasiment tous les pays, sauf... en France où cette question reste relativement tabou. Les politiques hésitent à lancer le débat sur cette question, tant est forte la crainte que toute ouverture des possibilités de choix n'accroisse la ségrégation scolaire. Pour éclairer la question des effets (observés et prévisibles) de l'assouplissement de la carte scolaire, une recension des expériences étrangères en matière de choix de l'école par les parents a été effectuée. Il existe une grande variété à cet égard, et, ici comme ailleurs, les comparaisons (internationales) peuvent offrir un substitut à l'expérimentation. Nous situons tout d'abord ces expériences dans leur contexte idéologique et théorique avant de les décrire et d'examiner les recherches évaluant leurs effets, en particulier sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

### **Le contexte idéologique et théorique des politiques de choix de l'école**

#### *Débats politiques et positionnements éthiques*

De nombreux pays ont étendu depuis les années 80 les possibilités de choix de l'école par les parents, possibilités qui étaient auparavant nettement plus rares, sauf dans certains pays comme la Belgique ou les Pays-Bas, ou de quelques états des États-Unis. Prévalait en général un système d'affectation autoritaire à l'école (publique) du secteur géographique, les possibilités de choix se limitant au secteur privé.

L'élargissement des possibilités de choix s'inscrit en général dans un contexte politique libéral valorisant le marché comme mode de régulation, et dénonçant les limites des institutions étatiques en matière d'éducation. C'est très net en Grande-Bretagne, où, dans les années 70, s'affiche la volonté croissante de rogner les pouvoirs de l'État et de s'en remettre au marché et aux bienfaits de la compétition. Avec l'arrivée au pouvoir des conservateurs en 1979, le choix de l'école par les parents y devient le vecteur emblématique de la régulation du système d'enseignement. Cette politique ne sera pas fondamentalement remise en cause par le retour des travaillistes au pouvoir.

Aux États-Unis, c'est dès 1955 que l'économiste Milton Friedman a défendu le système des bons d'éducation (ces bons – les « *vouchers* » – étant donnés aux familles pour qu'elles les dépensent dans l'école de leur choix), et ce dans un contexte où l'on s'inquiétait des performances médiocres du système éducatif américain, face à la concurrence mondiale, notamment soviétique. L'introduction de mécanismes de marché en éducation a été défendue par une mouvance idéologique hétérogène : des libéraux qui prônent plus de marché et moins d'État, mais aussi des conservateurs, qui, s'ils partagent avec les premiers une critique du système public d'éducation, jugé bureaucratique et inefficace, défendent une implication de l'État, comme garant de valeurs académiques et morales générales (Carl, 1994). Le choix de l'école est aussi considéré de manière positive par certains politiques ou chercheurs « de gauche » qui y voient un moyen de donner plus de pouvoir aux familles populaires, nous y reviendrons.

Le développement du choix de l'école s'inscrit en général dans un ensemble plus vaste de réformes. Celles-ci englobent une certaine décentralisation, avec davantage d'autonomie donnée aux écoles, et l'encouragement à une diversification de l'offre proposée aux « usagers », et aussi un développement de l'évaluation externe. Ces diverses évolutions affectent l'équilibre des pouvoirs entre les professionnels et les usagers, et tendent à instaurer un mode de régulation différent du système éducatif. D'un côté les établissements sont directement interpellés dans leur capacité à s'améliorer, de l'autre, le principe du choix de l'école revient à faire plus confiance aux consommateurs qu'aux bureaucrates pour faire pression sur les professionnels de l'éducation pour améliorer le fonctionnement du système. On conteste ainsi la « régulation bureaucratique » traditionnelle où le système est régi par une alliance entre l'État et les enseignants, pour mettre en place une nouvelle alliance entre État et parents, soit une « régulation par le marché », jouant de fait contre le pouvoir des enseignants, non sans risque concernant l'autonomie du système éducatif vis-à-vis des demandes sociales (Barroso, 2000).

Dans ces débats, personne ne soutient que l'État ne devrait jouer aucun rôle en matière d'éducation. Le clivage essentiel, mais il est avant tout rhétorique, oppose ceux qui jugent que c'est à l'État d'exprimer des choix collectifs en matière d'éducation, et de s'assurer qu'ils peuvent être atteints, au besoin en cadrant l'expression des choix individuels, d'une part, et d'autre part ceux qui jugent que doivent prévaloir les choix individuels, tels qu'ils s'expriment librement sur le « marché », sans que ces choix puissent être limités au nom d'un intérêt collectif supérieur. Dans le premier cas, l'école est une institution que l'État mandate pour réaliser des objectifs communs assortis de bénéfices sociaux – un même bagage scolaire dans un souci de cohésion sociale, par exemple. Cela implique des ressources publiques, gérées et contrôlées démocratiquement par des échelons administratifs locaux et une bureaucratie censée servir l'intérêt général. Dans le second, le système éducatif est avant tout un service censé satisfaire des intérêts individuels et s'adaptant à la diversité des demandes, organisé de manière indépendante et contrôlé par des « consommateurs » atomisés. Ce sont alors les intérêts individuels qui servent de suprême arbitre.

Néanmoins, dans la réalité, cette opposition s'avère peu pertinente et toute une gamme de situations intermédiaires existe. Ainsi, tout en promouvant dans les textes la notion de choix, l'État britannique a mis en place un Curriculum National, ce qui constituait une véritable révolution dans ce pays. Il affirmait ainsi qu'il était de son devoir de spécifier les conditions dans lesquelles la compétition devait se jouer. On ne peut donc pas dire que le marché affaiblit systématiquement le rôle de l'État, mais davantage qu'il le déplace (Carl, 1994).

À côté de ces considérations politiques, des considérations philosophiques (éducatives) sont également convoquées, auxquelles peuvent se rallier un spectre de partisans beaucoup plus large que les seuls tenants des courants de droite (Walford, 1994). Tout d'abord, c'est un droit fondamental des parents que de prendre toutes les décisions concernant leur enfant. Le choix est en lui-même un bien, tout comme la liberté, et il n'est jamais anodin de restreindre le choix (cf. notamment Hargreaves, 1996 ; Tooley, 1997). En outre, les parents sont plus compétents qu'une bureaucratie pour choisir l'école qui convient le mieux à leur enfant.

Par ailleurs, la défense du choix rejoint une préoccupation partagée par nombre de pédagogues (y compris « de gauche ») pour une diversification de l'éducation en fonction des aptitudes et des besoins de l'enfant. En outre, en Grande-Bretagne et plus encore aux États-Unis, on souligne que donner le choix aux parents, c'est leur donner du pouvoir, pour contrebalancer celui des professionnels (et de l'État). C'est parfois, concrètement, du pouvoir d'achat, quand un système de « *vouchers* » est préconisé ; soit on donne aux familles un pouvoir d'achat égal (corrigeant ainsi les inégalités de revenu), soit on va plus loin en corrigeant les inégalités par une discrimination positive. Bref, étendre les possibilités de choix, c'est en finir avec la « sélection par les loyers », qui, dans un système de type « carte scolaire », donne à certains seulement la possibilité de choisir son école en choisissant son quartier.

Aux États-Unis, le débat autour du choix de l'école a été d'entrée de jeu mêlé à celui sur la ségrégation raciale. C'est pour contrer la déségrégation devenue obligation légale à partir de 1954 que la droite a d'abord milité pour le choix de l'école. Aujourd'hui, l'objectif de « déségrégation » sociale et ethnique est mis en avant par la gauche comme par la droite, et favoriser le choix de l'école est censé y participer, en favorisant l'« extraction » des élèves pauvres mais « méritants » de l'école (médiocre) de leur quartier. À ce souci d'améliorer la qualité de l'offre scolaire proposée aux enfants les plus pauvres, s'ajoute une préoccupation, croissante avec la diversification ethnique, de respect des spécificités culturelles des enfants des « minorités » ; même si on ouvre par là la porte au développement d'un « marché » d'écoles ethniquement spécialisées, non sans risque en termes de cohésion sociale. Les débats autour du choix de l'école expriment donc des interrogations, toujours très chargées idéologiquement, sur la meilleure manière de concilier liberté et respect des différences, équité et cohésion sociale.

#### *Justifications et controverses théoriques autour du choix*

Les économistes libéraux, dans la lignée d'Adam Smith, présentent le marché comme susceptible d'apporter une réponse à la question de la régulation de la société, sans heurts et pour le bien de tous dès lors que chacun est libre de poursuivre son intérêt individuel. Mais pour que le jeu des intérêts individuels converge vers l'intérêt général, l'État doit définir des règles du jeu entre partenaires. En outre, la mise en marché n'est gage d'efficacité qu'en fonction de postulats théoriques concernant la notion de marché elle-même. Une des ambiguïtés des propos sur le marché, c'est qu'ils peuvent concerner la situation actuelle (où une dose de marché est introduite dans un système qui reste largement financé par les fonds publics) ou bien une situation idéale où un « vrai marché » serait mis en place (Tooley, 1997 ; Edwards et Whitty, 1992). Le « pur » marché, c'est la jungle, où se présentent, sans aucune régulation étatique, des « offreurs » et des « demandeurs », l'équilibre se réalisant par la fixation des prix. Rappelons que le marché se fonde sur l'hypothèse de comportements de maximisation de l'utilité de la part de tous les acteurs, sur l'existence d'un nombre important d'acheteurs et de demandeurs qui peuvent librement entrer ou sortir du marché, disposent d'une information parfaite, etc.

La situation actuelle est bien sûr tout autre. Dans un système public avec carte scolaire, il est impossible de savoir si l'offre éducative correspond aux attentes des « demandeurs », puisque ceux-ci sont des usagers captifs de l'école d'une zone donnée. Dans le cas d'une situation de marché, les



« consommateurs » deviennent libres de choisir ; les écoles vont avoir à leur rendre des comptes et la concurrence va les amener à s'adapter plus étroitement à la variété des demandes des « clients » potentiels. Ceci doit déboucher sur une plus grande diversité de l'offre scolaire, sur la promotion de formes d'excellence plus diversifiées, sur une plus grande créativité pédagogique. Cela suppose souplesse et mobilité de la part des « offreurs » : les écoles les plus demandées sont prêtes à se développer pour satisfaire la demande ; à l'inverse, les moins demandées sont vouées à s'améliorer si elles veulent survivre. Le marché est donc en théorie porteur d'une meilleure adaptation aux préférences des consommateurs, et par là une satisfaction accrue des usagers.

En obligeant les écoles à se faire plus attentives à leurs clients, le marché est censé en outre casser les rigidités inhérentes au système public, décrit comme englué dans la bureaucratie et les lobbies syndicaux (Chubb et Moe, 1990). Conformément à la théorie dite des choix publics, les politiques, dans un système démocratique, s'efforcent de satisfaire les groupes susceptibles de leur accorder leurs voix ; dans le domaine de l'enseignement, les enseignants parviennent à convaincre les politiques de se rallier à des mesures telles que la réduction de la taille des classes ou l'élévation du niveau de recrutement, mesures coûteuses qui les avantagent, sans pour autant être positives pour les élèves et qui obèrent donc l'efficacité du système. C'est en fait la question du contrôle des écoles par l'État, de leur mode de « gouvernement » et de l'incitation des professionnels de l'éducation qui s'avère *in fine* la plus cruciale. Seule une régulation par le marché est à même de bouleverser profondément la situation actuelle, en donnant aux usagers, du moins en théorie, et par leurs choix, le pouvoir de contrôler la qualité du système.

Les économistes se sont efforcés de tester empiriquement la thèse d'une plus grande efficacité du marché. Les comparaisons internationales ont été mobilisées à cette fin sans grand succès puisque Chubb et Moe (1990) constatent que les performances des élèves sont supérieures dans des pays comme le Japon ou la France, dont le système est jugé « hautement bureaucratique ». Mais le cœur de l'argumentation repose surtout sur des comparaisons entre écoles privées et écoles publiques, qui doivent certes être soigneusement contextualisées, car la notion d'école privée recouvre des réalités très différentes d'un pays à l'autre. Si en France ou aux Pays-Bas, les écoles privées sont largement dépendantes des fonds publics, les écoles entièrement financées par les parents et régies par les communautés religieuses sont plus répandues aux États-Unis, ce qui leur donne plus d'indépendance et un mode de gouvernement fort différent. Aux États-Unis, les défenseurs du marché (tels que Chubb et Moe) estiment avoir démontré la meilleure efficacité des écoles privées (en fait, des écoles catholiques). Mais ceci reste très controversé (Bryk et Lee, 1992) : si l'on tient compte de toutes les caractéristiques des élèves des deux secteurs, l'avantage des écoles catholiques apparaît très mince et non significatif (Witte, 1992 ; Frey, 1992 ; Goldhaber, 1996). Il s'expliquerait d'ailleurs davantage par le soutien et le contrôle normatif de la communauté (religieuse) que par le statut privé de ces écoles en tant que tel, sans compter les facteurs non contrôlés, tels que les attitudes associées au fait de mettre son enfant dans une école de ce type. Dans d'autres pays comme la Nouvelle Zélande (Lauder et Hughes, 1999), l'avantage des écoles privées est également tellement ténu qu'il apparaît dénué de toute portée politique, et c'est au total la proximité des perfor-

mances des écoles privées et des écoles publiques qui ressort le plus clairement. Quant aux écoles privées non religieuses, elles feraient plutôt moins progresser leurs élèves (Carnoy, 2000). Les chercheurs concluent donc à la plus grande prudence quant à la supériorité d'un mode d'organisation pédagogique privé.

Il reste que la référence au marché, dans le domaine de l'éducation, présente un caractère pour le moins approximatif, pour des raisons tenant à la fois au fonctionnement de l'offre et de la demande, à tel point que nombre d'économistes parlent aujourd'hui de « quasi-marché » (Walford, 1997 ; Adnett et Davies, 1999).

Du côté de l'offre, les institutions n'ont pas nécessairement la maximisation du profit comme objectif premier ; en outre, l'entrée sur le marché de nouveaux « offreurs » est en général contrôlée, notamment quand l'État est le financeur et soumet ses subsides à certaines conditions. De plus, les « offreurs » peuvent choisir leurs consommateurs (en sélectionnant les élèves). Par ailleurs, la concurrence entre écoles exige des zones suffisamment peuplées, la notion de marché n'ayant à l'inverse pas de sens dans les zones rurales. Enfin, il est peu probable que les « offreurs » ferment leurs portes dès lors que les usagers insatisfaits les boudent, notamment au niveau de la scolarité obligatoire puisque chaque élève doit trouver une place. Si cette menace de fermeture reste théorique, les écoles recherchées deviendront simplement plus sélectives tandis que les écoles les moins attractives survivront « par défaut », en accueillant les élèves non sélectionnés dans les premières. Le marché manque alors d'un de ses aiguillons fondamental. Une autre difficulté concerne l'ajustement entre l'offre et la demande, en l'absence de système de prix ; c'est pour que les écoles puissent fixer librement leur prix que certains économistes ont préconisé des systèmes de « *vouchers* » pour compenser les inégalités économiques entre les familles.

Du côté de la demande cette fois, il n'est pas sûr que les parents fondent leurs choix avant tout sur des critères d'efficacité scolaire, et que ceci les rende extrêmement « mobiles » sur le marché. Toute l'argumentation repose sur une idéalisation du consommateur responsable et rationnel, bien informé, donnant la primauté à la comparaison, à la mobilité, au planning à long terme, au détriment de l'intégration dans la communauté locale. En particulier, alors que le fonctionnement normal du marché exige que tant les consommateurs que les producteurs soient parfaitement informés de la nature des produits, il est clair que les parents ne sont pas dans une situation d'information parfaite sur la qualité des écoles et leur adéquation au profil de leur enfant. Les défenseurs du marché préconisent d'ailleurs une intervention de l'État pour diffuser cette information et s'assurer qu'elle atteigne bien les plus défavorisés des parents. Cette régulation a évidemment un coût important, qui peut obérer les avantages attendus du marché (Cohn, 1997).

Au total, les économistes, dans leur immense majorité, estiment que le marché n'est censé déboucher sur un optimum social, et ne devrait donc être préféré à tout autre mode de régulation, que si certaines conditions sont remplies, concernant notamment la circulation de l'information, ou encore la manière dont peut être respecté un intérêt collectif – le « rendement social » de l'éducation – non réductible à la somme des intérêts individuels. Or deux clauses fondamentales quant au bon fonctionnement d'un « marché » sont loin d'être réunies. D'une part, les familles n'ont pas les moyens de comparer

valablement les différentes alternatives éducatives, tout en étant par ailleurs prêtes à changer leur enfant d'école à tout moment selon les variations de la qualité du « produit » offert et/ou son adaptation à leur enfant. D'autre part, rien n'assure qu'il n'y ait pas de contradiction entre intérêts individuels et intérêt collectif, dès lors que le comportement des uns a des conséquences sur le « sort » des autres. Nous y reviendrons, la fuite des bons élèves des écoles les plus faibles « ghettoïse » encore plus ces dernières et affecte à la baisse les chances de réussite de ceux qui y restent, ségrégation dont le coût social est réel. L'agrégation de choix rationnels peut donc déboucher sur des effets pervers et des « externalités négatives ». Si l'État valorise une certaine intégration sociale, alors il va s'opposer aux stratégies des familles, ou imaginer des dispositifs compensatoires ; par exemple, certains systèmes de « *vouchers* » donnent des bons de valeur inégale selon la composition sociale du public de l'école choisie (avec, en l'occurrence, une « prime » au choix d'une école hétérogène).

L'efficacité globale du marché est donc relative aux objectifs que l'on met en avant. Alors que le marché se règle avant tout sur la satisfaction des consommateurs, on peut estimer prioritaire le « rendement public » de l'éducation et ses multiples « externalités » positives. Un système public se justifie alors pleinement, et d'ailleurs la plupart des systèmes éducatifs du monde sont de ce type. C'est particulièrement vrai au niveau de la formation obligatoire, par rapport à un système de marché, qui tend par sa logique même à la multiplication d'« unités de production » divergentes, alors que l'atteinte d'objectifs sociaux suppose une relative convergence. Concernant l'équité, certains économistes pensent que l'avantage d'un système public est incontestable, car il est alors plus facile de s'assurer de standards minimaux égaux pour tous les élèves ; d'autres estiment que si ceci est a priori plus difficile dans un système de marché, il reste possible de l'organiser pour qu'il débouche sur plus d'équité. Mais même parmi les plus fervents partisans du marché, personne ne souhaite que l'État n'y assure un minimum de régulation (Tooley, 1997).

De fait, nombre d'économistes imaginent des solutions qui échappent largement à l'opposition public/privé, système public actuel/marché. C'est donc dans la pratique, dans le dosage que vont réaliser les politiques, entre engagement de l'État, dans son intensité et ses modalités, et place donnée aux usagers, que vont s'exprimer de manière nécessairement nuancée les préférences idéologiques et les justifications théoriques *in abstracto* très tranchées.

L'accent mis par les défenseurs du marché (notamment Chubb et Moe, 1990) sur le caractère crucial du « contrôle social » du système éducatif devait a priori rencontrer l'intérêt des sociologues... Ces derniers vont se polariser sur la question de savoir si, dans une société inégale, le marché peut fonctionner à l'avantage de tous. Avec à la clef une réponse bien évidemment négative. Mais on peut être surpris de voir les sociologues les plus ralliés aux thèses « conflictualistes » défendre le système public actuel, au moins « en creux », quand ils pourfendent le marché. Car depuis les analyses des années 60-70, on sait bien que des groupes en position inégale cherchent, non sans succès, à contrôler l'école, soit en définissant l'excellence scolaire (avec l'idéologie du don), soit en utilisant toutes les facettes du curriculum comme critère de distinction. Le développement du choix des parents ne va donc pas venir renverser un fonctionnement antérieur équi-

table : non seulement la carte scolaire se fonde sur une sectorisation spatiale elle-même ségréguée, mais on sait que les familles aisées et informées la contournent aisément, soit en choisissant leur domicile en conséquence soit en parvenant à éviter l'établissement non désiré.

Ce qui sépare économistes et sociologues, c'est aussi que les seconds mettent en avant les inégalités et les clivages sociaux et ethniques entre familles, alors que les premiers pointent davantage les conflits entre les professionnels de l'éducation, poursuivant leurs propres intérêts, d'un côté, et les usagers captifs du système, de l'autre. Les sociologues (cf. notamment Ball *et al.*, 1996) décrivent les oppositions « usagers » en suivant de fait la logique du handicap socio-culturel : pour se repérer dans le champ scolaire, un certain capital culturel est requis pour évaluer les enjeux des choix, acquérir la valeur scolaire qui ouvre le plus de portes, manifester les « goûts » qui vous conduiront à désirer les filières les plus côtées. Or les familles sont inégalement dotées des attitudes et des compétences requises pour prendre part à ce jeu social. Les recherches présentées plus loin montreront qu'à cette approche culturaliste non dénuée d'ethnocentrisme, s'oppose une approche (puisant ses références non plus chez Bourdieu et Passeron, mais chez Boudon) cherchant à comprendre ce qui apparaît, chez les familles populaires, comme une absence de choix, mais qui peut aussi se lire comme un choix, fondé sur de « bonnes raisons », celui de l'école locale.

On trouve par contre relativement peu d'interrogations sur une des questions cruciales qui sous-tend le débat, à savoir si des écoles non (ou moins) ségréguées sont une condition *sine qua non* d'une intégration sociale satisfaisante (ou meilleure). Les sociologues semblent reprendre à leur compte, comme une évidence, l'idée que l'intégration sociale passe par le « mélange ». Pourtant, certains soutiennent que conforter les individus dans leur appartenance culturelle originelle est le meilleur moyen de les intégrer dans une culture d'accueil ; plus généralement, il faut sans doute (et sans tabou) se poser la question de savoir si, dans une société où coexistent des identités variées, la cohésion sociale est mieux atteinte par la coexistence de groupes de fait non seulement différents mais inégaux, ou par une dose optimale de socialisation distincte, de ségrégation temporaire donc. Évidemment, cette question sera abordée de manière très différente selon les pays, selon que l'on tolère, encourage ou au contraire rejette la notion de société « multi-culturelle ».

#### *Les politiques mises en œuvre*

Présentons à présent les politiques de choix mises en œuvre dans les différents pays, qui portent sur des facettes variées du système éducatif (OCDE, 1994) :

- le financement des écoles privées : en finançant les écoles privées, on peut les rendre aussi accessibles que les écoles publiques et ouvrir ainsi les possibilités de choix et la compétition entre écoles ; c'est le cas aux Pays-Bas, ou au Danemark, ou dans certains systèmes de « bons » d'éducation qui incluent les écoles privées dans le « *pool* » d'écoles éligibles ;
- les règles d'inscription au sein du secteur public : la notion de zone de recrutement peut être supprimée ou adoucie, mais la situation diffère, selon qu'aucun « *zoning* » n'existe, en Nouvelle Zélande par exemple, où tous les élèves ont alors à choisir, ou que le choix n'intervient que si l'on refuse l'école du secteur comme en Suède ou en France. On peut aussi donner plus

ou moins de latitude aux écoles pour sélectionner leurs élèves : soit elles sont totalement libres de définir leurs critères comme en Nouvelle-Zélande, soit elles doivent respecter des règles précises quant au niveau scolaire ou aux caractéristiques sociales ou ethniques des élèves admis, comme c'est le cas, nous y reviendrons, dans certains états américains ;

- la compétition entre écoles peut être rendue plus effective, en liant leur financement aux effectifs accueillis ; mais le principe général selon lequel « l'argent suit l'élève » est appliqué de manière plus ou moins stricte selon les pays ;
- la différenciation entre écoles peut être encouragée, voire imposée, puisque le choix n'a de sens que si les écoles sont effectivement différentes. Le choix de l'école peut être rendu plus facile, par la diffusion d'une information indépendante sur la qualité des écoles, par un ramassage scolaire plus adapté (etc.).

Mais si la question du choix de l'école et de ses modalités apparaît comme une question d'actualité liée à la montée de l'idéologie libérale, cette liberté existe depuis longtemps dans un certain nombre de pays européens. C'est le cas en Belgique, où existe un « quasi marché » avec à la fois des financements publics et le libre choix de l'école (Vandenberghe, 1997) : l'État finance les établissements au prorata de leurs effectifs, tandis que les parents sont totalement libres de choisir leur établissement, ces derniers étant en situation de concurrence pour attirer leur clientèle. Certes, l'État intervient un peu plus sur ce « marché », depuis les années 80, avec un souci de rationalisation (encourageant des fermetures et des regroupements d'école, régulant les flux d'élèves...), et surtout pour mettre en place des balises communes par rapport aux objectifs d'apprentissage (cf. le décret de 1997 redéfinissant les missions du système éducatif belge, présenté *in* Beckers, 1998).

La situation belge n'est pas sans évoquer celle des Pays-Bas, qui, jusqu'à une période récente, illustre assez bien ce que peut être un « marché » en éducation (Karsten, 1994 ; Teelken, 1999). Le choix, qui remonte au début du vingtième siècle, est inscrit dans la constitution : toutes les familles, quels que soient leurs principes éducatifs et leurs valeurs culturelles et religieuses, doivent pouvoir trouver une école, financée par les fonds publics, permettant d'y satisfaire. À la limite, tout groupe de parents peut proposer la création d'une école, qui doit alors recevoir, si certains critères sont remplis, un financement public. L'État est garant de cette liberté d'éducation, ainsi que de la qualité de la formation dispensée, et s'il finance toutes les écoles, c'est pour assurer une homogénéité et une qualité minimales. L'État finance ainsi une variété d'écoles privées et les écoles publiques sont minoritaires (elles représentent 35 % des écoles dans le primaire et 17 % dans le secondaire). Le choix des parents est intégral et aucune affectation autoritaire n'est prévue en fonction du lieu de résidence (mais les distances sont petites et le réseau d'écoles très dense). Si les écoles publiques sont tenues d'accueillir tous les enfants, les écoles privées peuvent refuser des enfants dont la « vision du monde » n'est pas celle qui prévaut au sein de l'école.

Outre son contrôle de la qualification des enseignants et des matières étudiées, l'État, depuis les années 70, met aussi en œuvre une politique de discrimination positive (Ritzen *et al.*, 1997), en donnant des subventions plus élevées aux écoles accueillant un pourcentage important d'élèves défavorisés, et en pondérant différemment le « prix » de chaque élève ; un élève de

minorité ethnique peut entraîner pour l'école une dotation proche du double de celle correspondant à un élève de milieu favorisé (un enfant néerlandais de milieu défavorisé apportant quant à lui une dotation égale à 1,25). Depuis la fin des années 80, l'État intervient également davantage pour fixer des objectifs pédagogiques nationaux et par là un programme commun à tous.

En Grande-Bretagne, c'est un an après l'arrivée au pouvoir des conservateurs que l'Education Act de 1980 engage une « mise en marché » du système éducatif (Edwards et Whitty, 1994). Les droits des parents en matière de choix d'école y sont accentués, orientation qui s'accroît au cours des années 80, jusqu'à l'*Education Act* de 1988, qui encourage le choix parental par la libéralisation complète des règles d'inscription dans les écoles. Pour informer les parents, le gouvernement décide de diffuser systématiquement les résultats des écoles aux examens nationaux (les « *League Tables* », qui ne sont pas des mesures d'efficacité, mais des scores bruts, dépendants donc en partie du profil des élèves). Par ailleurs, le gouvernement accorde l'autorisation, aux écoles qui le souhaitent (après un vote des parents), de se soustraire au pouvoir des autorités locales, et à recevoir leurs subventions directement de l'administration centrale (devenant ainsi des « *Grant-Maintained Schools* »). Un dispositif d'« *Assisted Places Scheme* » est mis en place : les meilleures écoles privées sont subventionnées pour allouer un certain nombre de places à des élèves sélectionnés, l'idée étant de promouvoir ainsi des enfants de milieu populaire. Par ailleurs, le financement des écoles devient largement dépendant du nombre d'élèves que l'école réussit à attirer (85 % de la dotation est proportionnelle au nombre d'élèves). Ce mode de financement équivaut à l'introduction d'un système de *vouchers* virtuel, puisque les écoles sans clients seront amenées à fermer. Enfin, c'est à cette époque que l'État encourage la création des « *City Technology Colleges* » ; régis par des équipes indépendantes et recueillant, en plus d'un financement public, des fonds venus des entreprises, ils sont censés se spécialiser dans l'innovation scientifique et technologique, et attirer par cette spécificité une clientèle large. Ces diverses mesures ne vont pas jusqu'à instaurer un « vrai » marché, mais l'objectif est bien de libérer les initiatives des écoles et la responsabilité des parents. Mais cet ensemble de mesures convergentes co-existe, dans la politique éducative des années 80-90, avec un mouvement de prime abord contradictoire de reprise en main par l'État des contenus de formation, puisque l'*Education Act* de 1988 introduit la notion de programme national jusque-là inconnue.

Les États-Unis illustrent bien la variété des systèmes de choix possibles. Alors que prévaut théoriquement un système de type carte scolaire pour le recrutement des écoles publiques (sachant que 12 % des élèves fréquentent le privé payant), un certain nombre d'états ont expérimenté des systèmes de choix de l'école, qui diffèrent par deux paramètres essentiels : le degré de liberté (ou au contraire d'« encadrement ») des choix des familles d'une part, le degré de liberté (d'organisation ou de sélection des élèves) laissé aux écoles d'autre part.

Certains de ces systèmes de choix valorisent explicitement l'équité. Les premiers essais de « *busing* » (transporter les enfants des quartiers pauvres vers les écoles des quartiers plus aisés) remontent à plus de trente ans. Ce système a rencontré beaucoup de résistance, et aujourd'hui, les « *Magnet schools* » apparaissent comme une alternative. Implantées le plus souvent dans les centres populaires des grandes villes, proposant une spécialisation

dans un domaine, elles sont censées attirer des enfants autres que ceux du secteur et donc avoir un recrutement moins ségrégué, améliorant la formation des enfants les plus défavorisés. De fait, si elles retiennent un peu les enfants de classe moyenne des quartiers populaires, elles contribueraient à « écrémer » les écoles environnantes de leurs meilleurs élèves.

Un certain nombre d'états ont conçu, avec un souci explicite d'équité, des procédures encadrant strictement le choix de l'école. En général, les écoles n'ont plus de zone de recrutement, les parents sont informés sur toutes les écoles existantes et émettent des vœux ; le recrutement peut alors se faire par tirage au sort, ou par les écoles elles-mêmes. Parmi les critères d'acceptation de la part des écoles, il peut y avoir des quotas ethniques ou sociaux, mais aussi la distance au domicile de l'enfant, la présence de frères et sœurs... Ainsi, à Minneapolis (Glazerman, 1998), un système de choix existe depuis 1970, initialement instauré pour lutter contre la ségrégation raciale. Depuis 1989, il concerne la totalité des écoles publiques, et, dès l'entrée au primaire, tous les parents doivent faire trois vœux ; une information est dispensée, qui fait ressortir la singularité des écoles (et pas seulement leur efficacité scolaire). L'administration affecte les élèves en fonction de leur choix, tout en veillant à ce que les écoles ne s'écartent pas de plus de 15 % de la proportion élèves blancs/non blancs du district. Quand, pour une école, les demandes excèdent les capacités d'accueil, on procède par tirage au sort.

Dans ces différents systèmes de choix contrôlés, l'État (l'administration scolaire) est très présent. Une alternative radicale serait de mettre sur pied un marché où les consommateurs pourraient choisir librement, le rôle essentiel de l'État étant de veiller à ce que les inégalités économiques n'obèrent pas les possibilités d'instruction de certains enfants. C'est le système des « *vouchers* », qui constitue encore aujourd'hui une référence pour les théoriciens du marché, mais, nous allons le voir, un marché fortement régulé. Chaque enfant reçoit un bon utilisable pour accéder à toute école agréée, et l'État a alors un triple rôle : dispenser les subsides, agréer les écoles et faire fonctionner le tout en s'assurant que l'information sur les écoles circule, en réglant les litiges entre offreurs et consommateurs, en vérifiant que tous les enfants ont accès à une école agréée. Il peut aussi mettre en œuvre une discrimination positive, en donnant à certains enfants des bons de plus grande valeur, ou encore intervenir plus directement sur le fonctionnement du marché en obligeant les écoles les plus demandées à choisir les élèves par tirage au sort plutôt que de les sélectionner sur une base scolaire ou sociale.

Depuis les années 70, différents systèmes de vouchers ont été expérimentés : peuvent différer la répartition des financements, la régulation du système, la gestion de l'information, avec à la clef des objectifs et des effets évidemment très différents. Ainsi le dispositif mis en place à Milwaukee depuis 1990 a été spécifiquement conçu pour permettre aux enfants de milieu défavorisé de fréquenter les écoles privées payantes. Les écoles volontaires pour accueillir des élèves porteurs de vouchers doivent les admettre jusqu'à hauteur de la moitié de leurs effectifs, par tirage au sort et sans discrimination ; elles sont subventionnées lorsqu'elles accueillent un élève de milieu populaire, à hauteur de ce que l'État débourse pour la scolarité d'un élève dans le secteur public. L'État contrôle donc à la fois l'éligibilité des élèves et leur mode de sélection par les écoles. L'importance des effectifs concernés a crû de manière spectaculaire de 1990 à 1999, ce qui



atteste la popularité de ce système. Nous reviendrons sur les évaluations qui en ont été faites (Witte, 1998, notamment), dont les conclusions restent au demeurant controversées (Greene, 1996).

On pourrait multiplier à l'infini les exemples illustrant la variété des systèmes de choix mis en place aux États-Unis, qui relèvent le plus souvent de l'initiative du niveau local (districts et états), à la différence de la Grande-Bretagne où une politique nationale a été impulsée en la matière. Mais si ces systèmes ont été mis en place pour permettre aux usagers mécontents du service public de trouver une solution dans les écoles privées, on n'a jamais assisté à une fuite massive des écoles publiques : environ 7 % des familles éligibles ont utilisé cette possibilité à Milwaukee, des chiffres voisins ayant été enregistrés dans d'autres programmes.

Une chose est sûre, de nombreux systèmes peuvent être imaginés, entre le choix intégral non régulé et la réglementation étatique.

### **Le fonctionnement des dispositifs de choix**

Un aspect essentiel de ce nouveau « marché » du choix de l'école, c'est la façon dont les familles choisissent, question apparemment simple, mais qui ne va pas sans quelques difficultés méthodologiques (Gorard, 1999). Ainsi, faut-il choisir de questionner les familles avant ou après que le choix a été fait, sur la base d'une question ouverte ou dans une liste fermée de critères... ? En outre, certains critères de choix peuvent être relativement tabou à un moment donné, c'est notamment le cas de la composition raciale du public de l'école.

#### *Les logiques parentales*

Dans le processus de choix, la mère aurait souvent un rôle important (Reay et Ball, 1998), et l'enfant serait d'autant plus actif que le choix prend place à un âge avancé. Si les parents et les jeunes affirment en général que la décision a été prise en commun, les parents de milieu populaire hésiteraient davantage à s'opposer au désir de leur enfant que dans les milieux plus aisés (Smedley, 1995). Dans ces derniers, certains critères de choix (le fait que l'école fasse des classes de niveau, notamment) seraient perçus par les parents comme ne relevant pas d'une discussion avec les enfants (Reay et Ball, 1998).

Par ailleurs, la plupart des familles évoquent des visites ou des rencontres avec les chefs d'établissement, sachant que la réputation de l'école et les échanges informels avec les amis jouent un rôle sans doute encore plus important (Bradley, 1996). Par contraste, les sources écrites (brochures des écoles, données statistiques sur leurs performances...) apparaissent peu utilisées. Au total, les familles n'apparaissent guère comme des « consommateurs d'éducation », et fondent leur choix sur un nombre d'alternatives limitées. Au Royaume-Uni, 75 % des parents n'auraient jamais considéré qu'une seule école, et fait leur choix sans même la visiter (Smedley, 1995).

Dans les raisons invoquées par les familles pour rejeter une école (Smedley, 1995 ; West et Varlaam, 1991), la « mauvaise réputation » vient en tête, expression qui recouvre à la fois un climat agité, voire violent, des problèmes de racisme, des résultats scolaires faibles, des enseignants peu motivés... Les critères déclarés par les familles à l'appui du choix d'une école

apparaissent plus nuancés. Tout d'abord, les critères d'efficacité de l'école sont effectivement pris en compte, mais de manière moins hégémonique que cela était escompté par les partisans du marché. Au Royaume-Uni, les parents déclarent prendre en compte les résultats de l'école (ce qui n'est pas toujours attesté par des comportements bien précis), mais aussi ce qu'ils perçoivent de son climat et de la qualité de ses enseignants. De fait, les écoles les plus recherchées sont celles dont les élèves ont les scores les plus élevés (Echols *et al.*, 1990), même si, les *League Tables* donnant des scores bruts, ces données mêlent de manière indissociable ce qui résulte de la « qualité » du public accueilli et ce qui serait véritablement l'efficacité de l'école. Des signes diffus d'un climat propice aux études, volontiers traditionnel, sont mobilisés par les familles, de même que des indices d'une composition sociale ou ethnique perçue comme rassurante (Hunter, 1991).

Toujours est-il que la réalité des choix ne révèle guère des consommateurs obsédés par la maximisation de la qualité académique de la formation reçue par leur enfant. Ces consommateurs peuvent rester attachés à une école pour des raisons n'ayant rien à voir avec l'efficacité (l'ambiance, le climat...). C'est particulièrement vrai au niveau de l'école primaire, où, avec la distance par rapport au domicile, c'est le bien-être de l'enfant qui prend le devant, loin devant les considérations académiques. Mais même au niveau secondaire, les préoccupations académiques n'apparaissent pas dominantes, y compris dans les classes moyennes. La qualité académique des écoles fonctionne en fait comme une variable « seuil », ne jouant, négativement, que quand elle apparaît vraiment trop faible. Les constats ne sont pas très différents quant au choix d'une école privée (Gorard, 1997) : à nouveau, les parents ne cherchent pas à évaluer sérieusement les critères de choix qu'ils donnent par ailleurs, se contentant de juger d'après des signes « traditionnels » de qualité, perçus comme typiques des écoles privées.

Il reste que les raisons du choix, derrière ces tendances moyennes, s'avèrent largement structurées par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles. Ce sont les familles aisées et instruites qui utilisent le plus les possibilités de choix. Certes, les plus aisés des parents sont moins souvent contraints à une démarche de choix, puisque, de par leur domicile, ils fréquentent un quartier dont les écoles rassemblent un public jugé conforme à ce qu'ils désirent pour leur enfant. Les parents « choisissants » sont donc plus souvent de classe moyenne, assez instruits et sensibles aux questions scolaires pour vouloir et pouvoir choisir, mais pas assez fortunés pour s'en trouver dispensés. Les parents enseignants apparaissent particulièrement actifs à cet égard.

La variété sociale des choix est décrite finement dans l'étude britannique de Gewirtz *et al.* (1995), à partir de l'hypothèse d'un renforcement des inégalités sociales du fait du développement du choix : les parents mobilisent des ressources culturelles inégales, et le marché va maximiser l'expression de stratégies de distinction. Les chercheurs élaborent une typologie de parents « choisissants » très typée sociologiquement (typologie reprise dans Ball *et al.*, 1996). Ceux qu'ils appellent les consommateurs avertis (the « *skilled choosers* ») s'avèrent capables de différencier les écoles sur des critères subtils (d'« ambiance » par exemple), d'évaluer leurs enseignants au besoin en mobilisant leur réseau d'informateurs et en sachant interpréter des informations divergentes. Capables de sentir l'école où leur enfant se sentira bien, celle où il sera parmi les « siens », ils entendent contrôler avec qui l'en-

fant va être socialisé, d'où des choix tenant compte de façon plus ou moins implicite de la composition sociale et raciale du public. Les critères plus scolaires (notamment le niveau des élèves) s'avèrent moins importants. Notons enfin que ces parents disposent des moyens matériels d'une mobilité géographique, et surtout des moyens culturels nécessaires pour aller défendre auprès des chefs d'établissement la « cause » de leur enfant.

Ceux que les auteurs appellent les consommateurs « semi-avertis » (« *semi-skilled choosers* ») sont attirés par les mêmes écoles que les précédents, mais n'ont pas les ressources culturelles leur permettant de réaliser aussi efficacement ce désir. Ils se fondent sur les informations disponibles dans les brochures et non sur des informations de vive voix. Mais comme les précédents, ils accordent beaucoup d'attention à la composition sociale de l'école. Il existe enfin des parents pour qui l'idée même d'examiner un éventail d'écoles et d'en choisir une apparaît incongrue (*the « disconnected »*). Ces familles se contentent de prendre en compte les écoles du quartier et d'en discuter au sein de leur communauté. On ne croit guère que l'école choisie puisse changer quelque chose à la réussite de l'enfant, et on ne se sent pas compétent pour juger des pratiques pédagogiques ou des résultats de l'école. Les contraintes de transport, de la vie quotidienne, limitent également les possibilités de choix. L'intérêt se porte plutôt sur ce qui rendra la vie quotidienne de l'enfant plus simple et plus agréable (proximité, agrément de l'école, accès à la même école que les camarades...).

Cela dit, au vu des diverses expériences américaines, il est sans doute très excessif de poser que les familles de milieu populaire ne peuvent se sentir concernées par des systèmes de choix, dès lors que cela leur permet d'accéder à des écoles de meilleure qualité. Certes, les dispositifs offrant aux familles populaires la possibilité d'envoyer sans frais leur enfant dans des écoles privées prestigieuses n'ont jamais concerné qu'un nombre limité de familles. Mais cette faible propension à « profiter du marché » renvoie vraisemblablement à d'autres causes que l'insuffisance dans les ressources culturelles et matérielles requises pour choisir : elle peut aussi refléter l'expérience de familles dont l'enfant aurait fait l'expérience d'un certain ostracisme quand il s'aventure dans des écoles extérieures à sa communauté d'origine. Les cas ne sont pas rares, dans les états (américains) ayant mis en place des « *vouchers* » permettant aux élèves de milieu populaire de fréquenter des écoles prestigieuses, de retour dans les écoles de la communauté d'origine, notamment parce qu'ils ne s'y sentaient pas à l'aise (Fuller et Elmore, 1996). Des travaux britanniques (Reay et Ball, 1997 et 1998) témoignent aussi de cette ambivalence fréquente dans les milieux populaires, où à la fois on pense qu'il serait préférable de ne pas scolariser son enfant dans l'école du quartier mais où l'on craint que cela s'avère trop dur à vivre pour l'enfant. Il peut donc être rationnel pour ces familles de renoncer à envoyer leurs enfants dans des écoles qui constitueraient peut-être de meilleurs environnements scolaires mais s'avèreraient néfastes sur le plan du vécu, de l'estime de soi. Le « choix » de l'école du quartier n'a alors rien d'un non choix. Ce n'est donc que de l'extérieur que le chercheur, non sans quelque ethnocentrisme, conclurait à une incapacité à choisir, ou à un désintérêt par rapport au marché (Reay et Ball, 1997).

Dans certains contextes, les constats peuvent être très différents. Ainsi, dans le district de Minneapolis (Glazerman, 1998), toutes les familles ont à faire des choix, et ce par rapport à une offre diversifiée puisque nombre

d'écoles proposent des programmes spécifiques aux différentes communautés ethniques. Les critères de choix les plus influents (révélés par l'analyse des comportements effectifs des familles) sont alors la composition raciale de l'école, suivis de la distance au domicile et de la tonalité sociale. Les parents envoient leur enfant dans une école où il sera parmi ses pairs, ethniquement et socialement parlant. Cette tendance à un « *social matching* » que pratiqueraient tous les groupes sociaux dès lors qu'ils en ont la possibilité se retrouve aux Pays-Bas (Karsten, 1994 ; Louis et van Velzen, 1991), où les considérations culturelles et ethniques sont explicitement mises en avant. Ce sont les familles « blanches » qui pratiquent plus souvent le choix, pour des écoles catholiques ou protestantes, dès lors que dans les écoles publiques le poids des élèves étrangers dépasse 50 à 60 % des effectifs. On note aussi (Ritzen *et al.*, 1997) qu'au fur et à mesure que s'affaiblissent les critères d'appartenance religieuse, les parents utilisent néanmoins, faute d'informations plus fiables, l'« étiquette » religieuse pour se faire une idée de la « qualité » de l'école, en quelque sorte comme la garantie d'autres caractéristiques. Ainsi, des parents non protestants pourront choisir une école protestante pour son image d'ordre et de discipline.

Au total, toutes les notions couramment utilisées dans le paradigme du marché, telles que la souveraineté du consommateur, ou le libre choix, et ce entre des « produits » diversifiés, ne sont pas (en tout cas, pas toujours) pertinentes, eu égard à la complexité et au caractère socialement sur-déterminé de ce marché.

#### *Le choix de l'école et le fonctionnement du système*

Les effets du développement du choix sur le fonctionnement du système peuvent concerner le métier d'enseignant ou de chef d'établissement, les valeurs et les pratiques pédagogiques, ou encore la nature de l'offre scolaire elle-même.

En Grande-Bretagne (Gewirtz *et al.*, 1995), la concurrence entre établissements entraînerait des bouleversements significatifs de la « culture » des écoles. Non seulement elles éprouvent le besoin de se présenter sous un jour attractif pour leurs « clients » potentiels, mais elles réfléchissent à l'image qu'elles veulent donner à tel ou tel « segment » (pour reprendre un terme de marketing) de la population, notamment par rapport à leurs « concurrents » sur le marché local. Elles utilisent de plus en plus des techniques publicitaires, mettant en avant des aspects simples et mesurables de leur fonctionnement, susceptibles d'être attractifs pour les parents des élèves que l'on souhaite recruter (le fait de porter un uniforme, l'offre d'options artistiques ou de classes de niveau). L'objectif est d'attirer les « bonnes recrues », pesant favorablement sur le classement de l'école dans les « *League Tables* ». Alors que l'instauration d'un marché était censé rendre les écoles plus sensibles aux besoins diversifiés des élèves, l'effet apparaît opposé puisqu'elles cherchent avant tout à attirer les élèves « sans problème ». Elles semblent compter plus sur l'élévation du niveau scolaire et social de leur public pour améliorer leurs performances que sur l'amélioration de leur « productivité » pédagogique.

L'obsession de l'image a des conséquences dans le fonctionnement quotidien de l'école. Les directeurs d'école eux-mêmes pratiquent un « *social matching* », pour orienter les familles entre les différentes écoles, selon leur profil social (Conway, 1997). Les pratiques visant à maintenir la réputation

peuvent aller de l'exclusion des élèves trop difficiles à l'instauration d'un contrat écrit entre l'école et tout nouvel arrivant. Ce nouveau climat engendre parfois des tensions entre des directeurs-managers, qui deviennent responsables de la survie de l'école, et des enseignants que cette évolution interroge sur le plan éthique. On assisterait même, dans les écoles les plus exposées au marché, à des glissements significatifs des valeurs professionnelles : d'une centration sur les besoins de l'enfant à une focalisation sur ses seules performances, du souci de la communauté à celui des parents des enfants les plus attractifs, de la coopération entre écoles à la compétition... Du côté des pratiques, on observerait une centration croissante sur des objectifs académiques, avec le souci de résultats à court terme, visibles et quantifiables, et conduisant souvent à des groupements par niveau (pour satisfaire les parents des « bons » élèves). Ceci se ferait aux dépens d'objectifs éducatifs plus larges (socialisation, attitudes...), et il y aurait au total un rétrécissement des objectifs visés dans la scolarité. Sur la forme, le style « traditionnel » d'éducation britannique, avec son ambiance d'ordre et d'autorité, ses rites scolaires et ses uniformes, aurait le vent en poupe... (Bagley *et al.*, 1996b).

Sur un autre plan, la diversification de l'offre scolaire était un des objectifs (et à la fois une condition de fonctionnement) de la mise en marché : les consommateurs doivent en effet percevoir clairement les différences existant entre les écoles pour que leur choix ait un sens. De fait, le principal effet visible de la diversification du système, telle qu'elle a été encouragée au Royaume-Uni, aurait été un durcissement de la sélection. Nombre d'écoles privées, qui le plus souvent n'avaient aucune envie d'augmenter leurs capacités d'accueil, ont eu la possibilité de renforcer leur sélection. Même les *City Technology Colleges*, ciblés sur la promotion d'études différentes, ont été perçus par les parents comme des écoles sélectives et traditionnelles, bref, comme des *Grammar Schools* (Edwards et Whitty, 1997). Les choix des familles britanniques restent très marqués par un modèle dominant d'école, et ne manifestent pas cette appétence pour la variété qui constituait un des présupposés de la politique de choix. La compétition déboucherait alors sur une plus grande ressemblance entre écoles, plutôt que sur une diversification.

Dans certains pays, les écoles font parfois des choix pédagogiques réellement différents. C'est notamment le cas aux États-Unis, quand les curricula sont adaptés aux demandes des minorités ethniques. Si cela peut être perçu comme un développement positif, dans les pays où le multiculturalisme ne pose pas de problème, il arrive que cette diversification de l'offre scolaire en fonction de clivages ethniques apparaisse réellement inquiétante. Ainsi, dans certains pays de l'Europe de l'Est où le choix de l'école a été introduit, on observe une « balkanisation » croissante induisant des risques sociaux spécifiques (Heyneman, 1997). Dans ces pays, les tensions entre « minorités » ethniques sont fortes et le choix entretient les clivages, voire les hostilités entre les groupes, allant donc clairement à l'encontre de l'intégration sociale. On peut aussi s'inquiéter de voir, c'est le cas aux États-Unis, les fonds publics financer (via le système des *vouchers*) de plus en plus des écoles privées, souvent religieuses (Carnoy, 2000).

Notons enfin que pour comprendre les effets du développement du choix sur l'évolution des écoles, il faut analyser la façon dont elles déchiffrent les demandes des « consommateurs » (le « *scanning* »). En fait, la situation

concrète de l'école sur un « marché » local donné est parfois très difficile à apprécier (Bagley *et al.*, 1996a). Les sanctions éventuelles du marché restent soumises à l'interprétation des chefs d'établissement, qui peuvent très bien lire les choix des familles comme relevant de préférences spécifiques et non de jugements sur l'efficacité de l'enseignement dispensé. Par ailleurs, les professionnels de l'éducation ne sont pas forcément capables de diagnostiquer finement les attentes des familles. À cet égard, la sur-valorisation des objectifs académiques est sans doute une lecture erronée et quelque peu ethnocentriste des demandes des classes moyennes. Enfin, quels que soient les réels désirs des consommateurs, les professionnels peuvent s'estimer en droit de ne pas les suivre, en fonction d'un intérêt général dont ils seraient les garants. En toute hypothèse, le « *consumer scanning* » ne s'improvise pas, et rien, dans leur culture professionnelle, n'aide les enseignants à le faire.

### **Les effets du choix sur la satisfaction des usagers, ainsi que sur l'efficacité et l'équité du système**

Tout ce qui précède laisse escompter une différenciation accrue entre écoles, sur le plan scolaire (nature et qualité de l'enseignement proposé) et social (type de public accueilli). Mais cette question reste encore relativement ouverte, et les controverses entre chercheurs sont nombreuses. Partons des apports de la recherche américaine, très nourrie sur ce point, la variété des systèmes de choix mis en place facilitant l'évaluation de leurs effets. En ce qui concerne les systèmes de type « *vouchers* », les évaluations (par exemple, Witte, 1998 ; Peterson *et al.*, 1999) révèlent que les familles qui ont utilisé ce système (plutôt plus pauvres, mais plus instruites et plus soucieuses de la scolarité de leur enfant que les familles également éligibles mais n'en n'ayant pas profité) se sont montrées satisfaites de leur choix et se sont davantage impliquées dans l'éducation de leur enfant ; mais le niveau scolaire de ce dernier n'a pas plus progressé que s'il était resté dans le secteur public.

Mais la question des effets des différents systèmes de choix reste néanmoins difficile à trancher, car les familles qui choisissent sont dotées de caractéristiques (attitudes éducatives notamment) autres que celles habituellement contrôlées (profession, niveau d'instruction...), caractéristiques les distinguant de celles qui n'ont pas recours au choix. L'expérimentation de Milwaukee est intéressante à cet égard, puisque les écoles ont pratiqué un tirage au sort des élèves, parmi ceux qui étaient tous disposés à choisir ; on peut donc comparer les performances entre ces deux sous-populations choisissantes, dont les unes ont eu satisfaction et les autres pas, pour estimer les effets associés au fait de fréquenter une école de son choix. On note alors que les effets en termes de performance sont moins insignifiants et même positifs pour les élèves ayant obtenu l'école de leur choix, au bout de trois ou quatre ans de fréquentation de cette dernière (Greene, 1996). De même, une étude sur certains systèmes de *vouchers*, contrôlant ces « biais de sélection », conclut à une meilleure performance dans les écoles choisies, mais seulement pour les enfants d'origine afro-américaine (Howell *et al.*, 2000).

Il semble en tout cas, pour qui valorise la satisfaction et l'implication des parents, que l'on puisse conclure au succès de la plupart des expériences américaines (cf. notamment Green, 1999, Wolf *et al.*, 2000) ; en particulier,

on peut rendre effectives les possibilités de choix des familles les plus pauvres. Mais en termes de succès scolaire, le bilan est plus mitigé, et il faut plutôt parler d'échec.

Les travaux évaluant les effets des systèmes de vouchers sur l'intégration sociale et ethnique sont plus rares. L'étude de Green (1999) sur Cleveland souligne que les écoles privées intégrées dans le système des vouchers et donc susceptibles d'accueillir des enfants de milieu défavorisé, sont plus hétérogènes socialement et ethniquement que les écoles publiques du secteur. Le fait de scolariser leur enfant dans une école moins ségréguée est d'ailleurs un élément de la plus grande satisfaction des familles. Ceci peut être souligné comme un aspect positif du système, sachant pourtant qu'il en découle que dans ce contexte, les écoles publiques ne seront pas moins ségréguées, mais plutôt plus.

En Belgique, où le choix des familles est totalement libre depuis beaucoup plus longtemps, la ségrégation sociale est très significative (Vandenbergh, 1997). Dans les grandes villes, certains établissements comptent moins de 5 % d'élèves en retard, d'autres plus de 90 %. Il semble bien que cette ségrégation découle du marché, et que le nombre d'établissements accessibles au public dans un arrondissement soit un facteur qui exacerbe la ségrégation. Aux Pays-Bas, où un système de choix intégral existe depuis 85 ans, entre des écoles qui se distinguent officiellement par leur orientation religieuse, une ségrégation ethnique importante prévaut, la dispersion inter-écoles du taux d'élèves étrangers étant encore plus forte que celle du taux d'élèves de milieu populaire (Karsten, 1994). Cette ségrégation ethnique s'est accrue fortement ces dernières années : dans certaines écoles des grandes villes, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a doublé en trois ans, avec en fin de période des taux compris parfois entre 70 et 100 % (Lutz, 1996). Les Néerlandais utilisent la liberté qui leur a été accordée au départ pour des raisons religieuses pour fuir les écoles fréquentées par les élèves noirs, tandis que les groupes de confession musulmane s'efforcent de faire financer par les fonds publics leurs propres écoles. Aujourd'hui, le problème de la compatibilité entre la liberté garantie par la constitution et l'objectif d'intégration sociale est clairement posé (Louis et van Velzen, 1991).

En Nouvelle-Zélande, le système de choix a été mis en place en deux temps, en prévoyant la 1<sup>re</sup> année (1991) que les écoles ayant à sélectionner le fassent par tirage au sort ; les deux années suivantes, ces écoles avaient à établir un « *enrolment scheme* » présentant de manière explicite et publique leurs critères de sélection des élèves. Les modifications de comportement des familles sont restées relativement limitées (Waslander, 1995) : avant comme après la réforme, la grande majorité (71 contre 78 %) des élèves fréquentent l'école la plus proche (celle de leur secteur) ; par ailleurs, ce sont les milieux sociaux les plus aisés qui utilisent le plus les possibilités de choix. Par ailleurs, le système de choix est associé à une ségrégation sociale entre écoles accrue, sauf la première année, quand prévalait le système de tirage au sort (qui pourrait donc être un dispositif favorisant l'équité). Ce dernier point rejoint les conclusions de l'analyse du dispositif de Minneapolis (Glazerman, 1998), qui montrait que dans un système prévoyant, rappelons-le, que l'on procède à un tirage au sort quand une école est demandée au-delà de ses capacités d'accueil, la ségrégation (notamment raciale) est plus faible que dans un système où le choix ne serait pas contraint (et serait satis-



fait dans tous les cas). Cette étude montrait aussi qu'on pouvait par un dispositif de choix contrôlé aboutir à un niveau de ségrégation raciale, sociale et scolaire moins élevé que dans un système de type carte scolaire, reflétant la ségrégation sociale de l'habitat. Concrètement, sur une échelle allant de 0 (aucune ségrégation) à 100 (ségrégation maximale), le système débouchait sur une ségrégation raciale de 17, alors que le système de type carte scolaire présentait une ségrégation évaluée à 55. Mais si l'on étendait les possibilités de choix (chacun obtenant son premier vœu), la ségrégation raciale serait plus forte qu'avec le système actuel qui encadre, nous l'avons vu, assez fortement le choix (l'indice de ségrégation étant égal à 52).

Les effets du développement du choix sur l'équité du système ont fait l'objet de débats particulièrement vifs en Grande-Bretagne, débats qui pointent un certain nombre de problèmes de méthode dans l'analyse de l'évolution des inégalités entre écoles. Alors que les analyses qualitatives concluaient toutes à un accroissement des inégalités entre écoles, un certain nombre de travaux récents ont voulu tester cette thèse sur la base de données statistiques solides. D'après ces études (Gorard, 1997 ; Gorard et Fitz, 1998 et 2000), entre 1988 et 1998, la ségrégation sociale entre écoles n'aurait pas augmenté et elle aurait peut-être même baissé. On aurait observé d'abord une hausse en 1990, peut-être parce que les premiers parents à s'emparer des possibilités de choix sont particulièrement typés socialement ; puis une baisse, surtout marquée entre 1991 et 1993, du fait que le choix concernerait à présent des couches moins favorisées de la population. Une légère remontée, significative, s'observerait depuis les 3-4 dernières années, sur la base de plusieurs indicateurs différents (Noden, 2000).

Une autre question est de savoir si, à l'intérieur d'une zone donnée, il y a des écoles qui évoluent de manière contrastée, certaines devenant les « poubelles » des autres, alors même qu'en moyenne la ségrégation baisserait. Pour deux chercheurs britanniques (Gibson et Asthana, 1999), c'est le concept même de polarisation des écoles qu'il faut interroger : celle-ci se « fabrique » au niveau des marchés locaux, et la question est de savoir, au sein de ces marchés, quelles sont les écoles qui ont amélioré leur position, en d'autres termes, quelles sont celles qui prospèrent et celles qui périclitent. La notion de polarisation est donc essentiellement locale, puisque les parents font toujours face à la contrainte de la distance. L'unité d'analyse doit donc être le marché local, le contexte au sein duquel les parents prennent leur décision. Au niveau de ces marchés locaux, c'est-à-dire en situant chaque école par rapport à ses concurrents, la ségrégation est en hausse. Les écoles les mieux classées dans leur marché local sont celles qui ont vu leur niveau scolaire progresser le plus, avec par conséquent un accroissement des écarts scolaires entre écoles de la même zone. Et l'évolution sociale du public suit cette évolution : les écoles qui s'améliorent le plus reçoivent moins d'enfants de milieu populaire. Notons que des résultats convergents sont obtenus par Levacic et Woods (2000).

Mais le fait que la ségrégation ait augmenté dans certaines zones et pas dans d'autres suggère à nouveau que le marché n'a pas des effets systématiques et univoques, et les chercheurs les plus scrupuleux comme Noden concluent au total à une certaine prudence. Toujours est-il que ces polémiques fort instructives invitent à examiner très précisément, avant de tirer des enseignements de toute recherche, un certain nombre de points :

- l'état de la ségrégation avant le dispositif de choix dont on entend évaluer les effets, l'effet d'une certaine dose de « marché » pouvant être très différent selon la situation initiale : les effets « polarisants » du développement du marché peuvent ne pas s'avérer significatifs dans le contexte d'un système déjà polarisé, comme c'était le cas du système britannique ;
- la période étudiée : les premières années qui suivent l'introduction d'un système peuvent voir apparaître des phénomènes temporaires s'estompant ensuite ;
- le niveau d'observation et de mesure de la ségrégation : les constats peuvent différer, selon qu'on se situe au niveau inter-zones ou au sein d'une zone, au niveau de « marchés » locaux ;
- les zones géographiques étudiées, dont les caractéristiques morphologiques générales affectent l'ampleur de la ségrégation entre écoles et son évolution, sachant que l'importance des différences entre régions limite la portée des études à petite échelle ;
- les indicateurs retenus, qui appréhendent des facettes différentes de la ségrégation.

Il reste toujours, quelles que soient les précautions prises, très difficile d'imputer strictement au développement du choix l'évolution (ou l'absence d'évolution) de la ségrégation constatée, car le contexte historique et géographique est marqué par d'autres évolutions, locales ou nationales, sur lesquelles le marché n'a peut-être aucune influence. En particulier, le niveau de ségrégation sociale observée dans les écoles dépend aussi de la ségrégation prévalant au sein de la zone prise en compte et de son évolution.

Si donc la question de savoir si le développement du choix affecte à la hausse la ségrégation entre écoles reste relativement ouverte, il en va de même en ce qui concerne ses effets sur les performances des élèves et donc l'efficacité globale du système. Mais un certain nombre de présomptions s'accumulent.

S'il est vrai que les familles ne se déterminent pas en fonction de l'efficacité de l'école mais plus en fonction de valeurs de convivialité (bien-être de l'enfant, ambiance...), conclusion il est vrai plus marquée dans des pays comme la Grande-Bretagne qu'aux États-Unis (OCDE, 1994), on voit mal comment accroître les possibilités de choix pourrait déboucher sur plus d'efficacité. Si l'on conclut fréquemment à une plus grande satisfaction des usagers ou à une meilleure participation des parents à la vie de l'école, force est de constater qu'eu égard à la progression des enfants, qui était un objectif essentiel, les résultats restent à l'heure actuelle peu convaincants.

On peut par contre s'attendre, vu ce que l'on sait des effets de la fréquentation de classes (ou plus largement d'environnements scolaires) plus ou moins homogènes, à ce que si ségrégation accrue il y a, elle soit assortie d'une augmentation des écarts de performance entre élèves : on sait que les élèves forts regroupés ensemble dans des écoles d'élite ont toute chance de devenir encore plus forts, alors que les élèves faibles regroupés dans des écoles choisies par défaut et entraînés dans une « spirale de déclin » ont toute chance d'être inexorablement distancés. Cette hypothèse a été testée par Vandenberghe (1997), qui démontre que « la déségrégation – le brassage des élèves d'aptitude différente au sein des écoles – est une situation plus efficace que la situation de ségrégation – polarisation totale entre écoles – si deux conditions sont réunies : d'une part, que l'amélioration des effets de

pairs dans une école (du fait du remplacement d'un élève fort par un élève faible) soit inférieure à la détérioration correspondante des effets de pairs dans les autres écoles (celles où aboutit l'élève faible). D'autre part, que les élèves faibles soient plus sensibles au niveau des effets de pairs que les élèves forts ». Un certain nombre de travaux vérifient ces deux conditions ; en France, Duru-Bellat et Mingat (1997) montrent d'une part que ce que gagnent les élèves faibles à fréquenter une classe hétérogène est deux fois plus important que ce que perdent les meilleurs élèves à une telle situation, et d'autre part que les élèves faibles sont plus sensibles que les élèves forts à la qualité de l'environnement scolaire.

Mais ces travaux montrent aussi que les familles ont intérêt à ce que leur enfant soit dans la meilleure classe possible, puisqu'on progresse d'autant plus que le niveau moyen de la classe est élevé. Les familles les plus influentes, qui sont aussi celles dont les enfants ont en moyenne les meilleurs résultats, vont donc plutôt défendre les classes de niveau. De même, les élèves les plus forts des établissements hétérogènes vont tenter, avec raison, de regagner les établissements forts (où ils progresseront plus) ; mais ils rendent, de par leur fuite, les établissements quittés encore plus homogènes (avec plus d'élèves faibles) ; ceci compromet la progression des élèves qui y restent, d'autant plus que les élèves faibles sont particulièrement sensibles à la qualité de l'environnement scolaire. La polarisation du marché et l'inefficacité globale qui en découle vient de ce que les familles prennent leur décision en fonction de bénéfices privés, mais sans voir le coût collectif de leur choix. De même, chaque école perçoit bien son intérêt (suivre les préférences des familles et des enseignants) mais sans examiner les conséquences de sa politique sur les autres écoles. Il reste qu'au total, des classes et des écoles davantage polarisées et les « effets de pairs » qui en découlent ne peuvent qu'affecter à la baisse l'efficacité scolaire globale du système, alors que l'amélioration de la qualité était et reste un des arguments les plus forts des défenseurs du marché.

En Nouvelle-Zélande, les effets du développement du choix de l'école et de la polarisation sociale afférente sur les performances des élèves semblent avérés (Lauder et Hughes, 1999) : les écoles populaires, qui accueillent le public initialement le plus faible d'un point de vue académique, s'avèrent moins performantes, et leurs difficultés sont accrues du fait même de l'instabilité et de la baisse des effectifs.

Rappelons pour finir que le développement du choix prend place dans un contexte qui peut être affecté par d'autres politiques éducatives ; on pense en particulier à la politique britannique vigoureuse d'accroissement des « standards » ; dans ce pays, une amélioration des performances des élèves est actuellement observée, qu'il serait beaucoup trop rapide d'imputer au développement du choix des familles, dans la mesure où elle coïncide avec nombre de mesures de nature très différente (interventions au niveau central sur les programmes, encouragement à des évaluations systématiques et publiques, etc.).

### **Conclusion**

La question de savoir s'il est désirable et opportun de développer les possibilités de choix des familles est de nature politique. On y répondra donc différemment selon les objectifs que l'on juge prioritaires pour l'institution

scolaire : s'il s'agit de l'objectif d'intégration sociale ou de « maximisation » des acquis scolaires de l'ensemble d'une classe d'âge, alors le développement du choix fera plutôt l'objet d'un jugement négatif (de manière plus ou moins tranchée selon leur organisation concrète). On sait en effet qu'en termes d'efficacité, il ne faut pas attendre de plus de choix un meilleur rendement académique, et qu'en matière d'équité, le développement du choix apparaît relativement risqué, puisque le « marché » tend à produire de la ségrégation et de la polarisation, sauf s'il est encadré de manière stricte.

Par contre, si la satisfaction des usagers, ou encore la formation d'une élite, sont mises en avant, le jugement sera plutôt opposé, en l'occurrence plutôt positif, et ce d'autant plus qu'on ne juge pas négativement une certaine ségrégation culturelle ou ethnique. Le politique aura donc à effectuer des arbitrages, entre donner davantage satisfaction aux familles (ou à certaines d'entre elles), et s'exposer à des effets agrégés jugés non désirables, tels qu'une ségrégation (raciale, sociale ou scolaire) accrue, pour une efficacité globale plutôt amoindrie.

Il existe par ailleurs des politiques alternatives au développement du choix, en particulier se concentrer sur l'amélioration de l'efficacité de toutes les écoles, plutôt que d'inciter les familles à aller chercher les meilleures d'entre elles et à laisser dépérir les autres. Cela ne serait sans doute pas plus coûteux qu'une politique de choix, et permettrait vraisemblablement de mieux préserver les objectifs sociaux de l'éducation, qui seuls justifient l'intervention de l'État dans ce domaine. Une chose est sûre, il faudra bien trancher entre le maintien de la carte scolaire assorti d'une politique vigoureuse de discrimination positive pour homogénéiser la qualité de l'offre scolaire, ou bien le développement de systèmes de choix encadrés par des dispositifs susceptibles d'en contrer les effets jugés indésirables. Plutôt que de s'arc-bouter sur une carte scolaire rigide que contournent aisément les familles les mieux informées, en agitant l'épouvantail libéral, les politiques gagneraient à examiner plus avant les politiques nuancées et souvent évaluées de nos voisins, bref à instruire leurs choix par les acquis des recherches, pour qu'il y ait au moins débat.

Marie Duru-Bellat  
Denis Meuret  
IREDU-Université de Bourgogne

## NOTES

- (1) Dans ce rapport, Sylvain Broccholichi a eu plutôt en charge la littérature française, Marie Duru-Bellat et Denis Meuret la littérature étrangère ; ils donnent ici une version complétée et synthétisée des parties correspondantes du rapport.
- (2) De même, le Labour Party, revenu au pouvoir en Nouvelle-Zélande, n'a pas abrogé le libre choix et la décentralisation. Cependant, il a pris ou compte prendre des mesures pour les encadrer : donner le droit à chaque élève de trouver une place dans une école raisonnablement proche de chez lui, obliger les écoles très demandées à tirer au sort leurs élèves (Fiske et Ladd, 2000).
- (3) Wohlstetter *et al.*, 1995, montre que le degré d'autonomie consenti aux *Charter schools* varie beaucoup entre les États, en fonction de leur culture politique – elles sont moins régulées dans les États de droite – et de leur histoire quant à la décentralisation de l'éducation.
- (4) Pour plus de détails sur ces établissements, voir Meuret, D., 2001, *Les Charter schools : un compromis d'avenir ? in Politiques d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales*, n° 1, de Boeck.
- (5) Les rapports d'Inspection sont publics aussi au Danemark (Projet Européen « Évaluation de la qualité de l'enseignement », Rapport National).
- (6) L'égalité de difficulté des tests n'est vérifiée que d'une année à la suivante, ce qui, selon eux, biaise les comparaisons sur plusieurs années.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADCOCK E., PHILIPS G. (2000). – **Measuring schools, the contextual challenge**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04, 20 p.
- ADNETT N., DAVIES P. (1999). – Schooling Quasi-markets : Reconciling Economic and Sociological Analysis. **British Journal of Educational Studies**, 47, 3, p. 221-234.
- ANDREWS S.C., *et al.* (2000). – **The impact of school renewal on achievement : a study of 86 Georgia schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04.
- BAGLEY C., WOODS P., GLATTER R. (1996). – Barriers to school responsiveness in the education quasi-market. **School Organisation**, 16, 1, p. 45-58.
- BAGLEY C., WOODS, P., GLATTER, R. (1996). – School responsiveness in a Competitive Climate : the Public Market in England. **Educational Administration Quarterly**, 34, supplemental (december), p. 650-676.
- BALL S.J., BOWE R., GEWIRT S. (1996). – School Choice, Social Class and Distinction : the realization of social advantage in Education. **Journal of Education Policy**, 11, 1, p. 89-112.
- BARBER M. (2000). – Large-Scale Reform is Possible. **Education Week**, nov. 15th.
- BARROSO J. (2000). – Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue française de pédagogie**, n° 130, p. 57-72.
- BASETTI L. (1999). – **Mandated choice : Alberta Charter schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 10 p.
- BECK L.G., MURPHY J. (1998). – Site based management and school success : Untangling the variables. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 4, p. 358-385.
- BECKERS J. (1998). – **Comprendre l'enseignement secondaire**. Bruxelles : De Boeck.
- BERENDS M. (2000). – Teacher-reported effects of New American School designs : Exploring relationships to teacher background and school context. **Education Evaluation and Policy Analysis**, 22, 1, p. 65-82.
- BIDWELL L.E. (1965). – The school as a formal organization, in March J.G. (ed.), **The handbook of organizations**, Rand et Mac Nally.
- BLAIR J. (2000). – Cincinnati Teachers to be paid on Performance, **Education Week**, September 27<sup>th</sup>.
- BOYD W.L. (2001). – **Accountability and Choice as School Reform strategies : What does the research tell us ?** Paper for a symposium at the Florida State University, February 2, 18 p.
- BRADLEY H. (1996). – Parental Choice of Schools in an Area Containing Grant-Maintained Schools. **School Organization**, 16, 1, p. 59-69.
- BROWN B.W. (1992). – Why governments run schools. **Economics of Education Review**, 11, 4, p. 287-300.
- BRYK A.S., LEE V.L. (1992). – Is politics the problem and markets the answer ? An essay review of Politics, Markets and America's schools. **Economics of Education Review**, 11, 4, p. 439-450.
- BULLOCH A., HYWELL T. (1997). – **Schools at the centre ? A study of decentralisation**. Routledge.
- CARL J. (1994). – Parental Choice as National Policy in England and the United States. **Comparative Education Review**, 38, 3, p. 294-323.
- CARNOY M. (1998). – National Vouchers Plans in Chile and Sweden : Did Privatization Reforms Make for Better Education ? **Comparative Education Review**, 42, 3, p. 309-337.
- Center on Education Policy (2000). – **The Good News about American Education**, Washington : Center on Education Policy, 34 p.
- CHEN Yin Cheong (1999). – Recent Developments in South East Asia : An introduction. **School Effectiveness and School Improvement**, 10, 1, p. 3-9.

- CHUBB J.E., MOE T.M. (1990). – **Politics, Markets and America's Schools**. Washington : The Brookings Institution.
- COBB C.D., GLASS G.V., CROCKETT C. (2000). – **The US charter school movement and ethnic segregation**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 12 p.
- COE R. (1999). – **Changes in examination other time : is the same worth less ?** Communication à la Conférence annuelle de l'association anglaise de recherche en éducation, 11 p.
- COHN E. (Ed.) (1997). – **Market Approaches to Education : Vouchers and School Choice**. Oxford : Pergamon.
- CONWAY S. (1997). – The Reproduction of Exclusion and Disadvantage : Symbolic Violence and Social Class Inequalities in Parental Choice of Secondary Education. **Sociological Research Online**, 2, p. 4.
- COOKSON P.W. (1992). – The ideology of consumerism and the coming deregulation of the public school system. **Journal of Education Policy**, 7, 3, p. 301-310.
- CRAIN R. (1993). – New York City's Career Magnet High Schools : Lessons about creating equity within. In E., Rasell, et R., Rothstein, (Eds), **School Choice. Examining the Evidence** (p. 259-268). Washington : Economic Policy Institute.
- DAVIES J., GUPPY T. (1997). – Globalization and educational reforms in anglo-american democracies. **Comparative Education Review**, 41, p. 4.
- DELVAUX B. (1999). – Négocier la diversité, une utopie ? In D. Meuret (ed.), **La justice du système éducatif**. Louvain : de Boeck.
- Department for Education and Employment (1999). – **Education and training statistics for the United Kingdom**. London : DfEE.
- DEROUET J.L. (1992). – **École et Justice**. Paris : Métaillé.
- DU Y., HEISTAD D. (1999). – **School Performance Accountability in Minneapolis Public Schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 23 p.
- DU BOIS P., EATON M., GARET M.S., MILLER M. (2000). – **Study design and initial findings for a national evaluation of Projects funded by the Magnet schools assistance program**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 29 p.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, 4, p. 759-790.
- ECHOLS F., Mc PHERSON A., WILLMS J. (1990). – Parental choice in Scotland. **Journal of Educational Policy**, 5, 3, p. 207-222.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1992). – Parental Choice and Educational Reform in Britain and the United States. **British Journal of Educational Studies**, XXXX, 2, p. 101-117.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1994). – Parental Choice and School Autonomy : the English Experience. **UNICORN**, 20, 1, p. 25-34.
- EDWARDS T., WHITTY G. (1997). – Specialization and Selection in Secondary Education. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 5-15.
- FERRARA D. (1999). – **School site autonomy in italian schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- FISKE E.B., LADD H.F. (2000). – A distant laboratory. **Education week**, may 17, 2 p.
- FITZ J., HALPIN D., POWER S. (1997). – Between a rock and a hard place, institutional identity and grant-maintained schools. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 17-30.
- FITZ-GIBBON C., STEPHENSON N.J. (1996). – **Inspecting her Majesty Inspectors : Should social science and social policy cohere ?** Communication at the European Conference on Educational Research, Seville (Spain), 20 p.
- FREY D.E. (1992). – Can privatizing education really improve achievement ? An essay review. **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 427-438.
- FUHRMAN S.H., RITTER G. (1998). – **External Reform provider and Accountability**. University of Pennsylvania, Multigr., 34 p.
- FULLAN M. (1991). – **The new meaning of educational change**. New York : Teacher college press.
- FULLER B., ELMORE R.F. (1996). – **Who Chooses, Who Loses ?** New York : Teachers College Press.
- GEWIRTZ S., BALL S.J., BOWE R. (1995). – **Markets, Choice and Equity in Education**. Buckingham : Open University Press.
- GIBSON A., ASTHANA S. (1999). – **Schools, Markets and Equity ; access to secondary education in England and Wales**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- GIBSON A., ASTHANA S. (1999). – What's in a number ? **Research Papers in Education**, 15, p. 2.
- GLAZERMAN S. (1998). – **School Quality and Social Stratification : The Determinants and Consequences of Parental Choice**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, San Diego.
- GOLDBERGER D. (1996). – Public and Private High Schools : Is School Choice an Answer to the Productivity Problem ? **Economics of Education Review**, 15, 2, p. 93-109.
- GORARD S. (1997). – Market Forces, Choice and Diversity in Education ; The Early Impact. **Sociological Research Online**, 2, p. 3.
- GORARD S. (1999). – Well. That about wraps it up for school choice research' : a state of the art review. **School Leadership and Management**, 19, 1, p. 25-47.
- GORARD S., FITZ J. (1998). – The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation. **British Journal of Sociology of Education**, 19, 3, p. 365-375.

- GORARD S., FITZ J. (2000). – Investigating the determinants of segregation between schools. **Research Papers in Education**, 15, p. 2.
- GREENE J., PETERSON P., DU J. (1996). – **The effectiveness of school choice in Milwaukee : a secondary analysis of data from the program's evaluation**. Communication au congrès de l'American Political Science Association, San Francisco.
- GREENE J. (1999). – **The racial, economic and religious context of parental choice in Cleveland**. Communication au congrès de l'Association for Policy Analysis and Management, Washington, 5/11.
- GRISSNER D., FLANNAGAN A., KAWATA J., WILLIAMSON S. (2000). – **Improving student achievement : What NAEP scores tell us ?** Rand Corporation.
- HARGREAVES D.H. (1996). – Diversity and Choice in Education : a modified libertarian approach. **Oxford Review of Education**, 22, 2, p. 131-142.
- HARRIS P.B. (1999). – **The battle for raising standards : can improvement be mandated**. Communication à la Conférence Européenne de recherche en éducation, Lahti, Finlande, 25 p.
- HEISTADT D. (2000). – **Measuring school performance to reward effective programs in Minneapolis public schools**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelles Orléans, 24-28/04, 26 p.
- HEISTAD D., SPICUZZA R. (2000). – **Measuring school performance to improve student achievement and to reward effective programs**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04, 40 p.
- HERMAN R. *et al.* (1999). – **An educator's guide to Schoolwide Reform**. Arlington, VAs : Educational Research Services, 250 p.
- HERRINGTON C.D., KASTEN K. (2001). – **Florida 2001 : Educational Policy Alternatives**. Technical report, University of North Florida, 159 p.
- HEYNEMAN S.P. (1997). – Educational Choice in Eastern Europe and the Former Soviet Union : A Review Essay. **Educational Economics**, 5, 3, p. 333-339.
- HIRVENOJA P. (1999). – **Educational policy and school choice in Europe from the Scandinavian perspective**. Communication à la Conférence Européenne de recherche en éducation, Lahti, Finlande, 19 p.
- HOWELL W.G., WOLF P.J., PETERSON P.E. (2000). – **Test-score effect of school vouchers in Dayton, Ohio, New York city and Washington DC**. Annual meeting of the American Political science association, Washington, Sept.
- HUNTER J. (1991). – Which school? A study of parents' choice of secondary school. **Educational Research**, 33, 1, p. 31-41.
- IZU J.A., *et al.* (1999). – **The finding and implications of increased flexibility and accountability : an evaluation of Charter schools in Los Angeles Unified School district (LAUSD)**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- JOHNES G. (1993). – **The Economics of Education**. London : The MacMillan press.
- JOHNES G. (1995). – School Management : How much local autonomy should there be. **Educational Management and Administration**, 23, 3, p. 162-167.
- JOHNSON J.F. (1999). – **Urgency, Responsibility, Efficacy : A study of successful Texas school districts**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- KARSTEN S. (1994). – Policy on ethnic segregation in a system of choice : the case of The Netherlands. **Journal of Education Policy**, 9, 3, p. 211-225.
- KARSTEN S. (1999). – Neo liberal education reform in the Netherlands. **Comparative education review**, 35 (3), p. 303-317.
- KEEDY J., ACHILLES C. (1997). – The need for school constructed theories in practice in US school restructuring. **Journal of Educational Administration**, 35, p. 2.
- KHANNA R., *et al.* (1999). – **The history and practice of reconstitution in San Francisco**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- KORETZ, D.M. and BARRON, S. L. (1998). – **The validity of gains in scores on the Kentucky Instructional Results Information System (Kiris)**. Rand corporation, 123 p.
- LADD H.F. (1999). – The Dallas school accountability and incentive program : an evaluation of its impact on students outcomes. **Economics of Education Review**, 18, p. 1-16.
- LAMDIN D.J., MINTROM M. (1997). – School Choice in Theory and Practice : Taking Stock and Looking Ahead. **Education Economics**, 5, 3, p. 211-244.
- LAUDER H., HUGHES D. (1999). – **Trading in Futures. Why markets in Education Don't Work**. Buckingham : Open University Press.
- LEE E.L., CRONINGER R.G., SMITH J.B. (1994). – Parental Choice of Schools and the Social Stratification in Education : The Paradox of Detroit. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 16, 4, p. 434-457.
- LEE V., BRYK A. (1989). – A multilevel model of the social distribution of high school achievement. **Sociology of Education**, 62, p. 581-593.
- LEE V.E., SMITH J.B. (1995). – Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. **Sociology of Education**, 68, p. 241-270.
- LEIGHTWOOD K, MENZIES T. (1998). – A review of research on School based management. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 3, p. 233-285
- LEVIN H.M. (1992). – Market approaches to education : vouchers and school choice. **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 279-286.
- LEVACIC R., WOODS P. (2000). – **The impact of quasi-market and performance regulation on socially disadvantaged schools**. Communication

- au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, 24-28/04.
- LOUIS K.S., VAN VELZEN B.A.M. (1991). – A look at Choice in the Netherlands. **Educational Leadership**, 48, 4, p. 66-72.
- LUTZ S. (1996). – The impact of school choice in the United-States and the Netherlands on ethnic segregation and equal educational opportunity. **Equity and Excellence in Education**, 29, 3, p. 48-54.
- MacBEATH J. (1999). – **School must speak for themselves**. London : Routledge, 165 p.
- MACBEATH J., MEURET D., SCHRATZ M., JAKOBSEN, L.B. (2000). – **Self Evaluation in European schools : A story of change**, London : Routledge, 202 p.
- MAROY C. (1992). – **L'école à la lumière de la sociologie des organisations**. Université catholique de Louvain (Études et documents), 24 p.
- MAROY C., DUPRIEZ, V. (2000). – La régulation dans les systèmes scolaires. **Revue française de pédagogie**, n° 130, p. 73-87.
- MEHRENS W.A. (1998). – Consequences of Assessment : What is the evidence ? **Education Policy Analysis Archives**, 6 (13), 29 p.
- MEURET D., BROCCOLICHI S., DURU-BELLAT M. (2001). – Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. **Cahier de l'iredu**, n° 62, Dijon, 262 p.
- MEURET D., PROD'HOM J., STOCKER E. (1995). – Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs : un bilan de l'approche quantitative. In OCDE-CERI, **Mesurer la qualité des établissements scolaires** (p. 33-58). Paris : OCDE- CERI.
- MILES K.H., DARLING-HAMMOND L. (1998). – Rethinking the allocation of teaching resources : some lessons from high performing schools. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 20, p. 1.
- MINZBERG H. (1982). – **Structure et Dynamique des organisations**. Paris : Les éditions d'organisation, 433 p.
- MURILLO F.J. *et al.* (1999). – Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. **Revista de educacion**, n° 319.
- MURPHY J., BECK L.G. (1995). – **School Based Management as School Reform**. Corwin Press, A Sage publication, 216 p.
- National Assessment of Educational Progress, Summary tables**, <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
- NELSON B., BERMAN P. *et al.* (2000). – **The state of Charter schools, Fourth year report**. OERI, US Department of education, 56 p.
- NISKANEN W.A. (1971). – **Bureaucracy and Representative Government**. Chicago : Aldine.
- NODEN P. (2000). – Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. **British Journal of Sociology of Education**, 21, n° 3, 371-390.
- OCDE-CERI (1994). – **Le choix de l'école**. Paris : OCDE.
- OCDE-CERI (1998). – **Regards sur l'éducation**. Paris : OCDE.
- OFSTED (Office for Standard in Education) (2000). – **Inspecting Schools, The framework**. London : OFSTED.
- PEDROSKO J.M., LINDLE J.C. (1999). – **State mandated school reform in Kentucky : Year three of a longitudinal study**. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 16 p.
- PETERSON, P., HOWELL W., GREENE J. (1999). – **An evaluation of the Cleveland voucher program after two years**. Program on Education Policy and Governance, Harvard University.
- Union Européenne, DG22/A1 (1998). – **Projet « Évaluation de la qualité de l'enseignement », rapports nationaux**. Bruxelles.
- REAY D., BALL S. (1997). – Spoilt for Choice : the working classes and educational markets. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 89-101.
- REAY D., BALL S. (1998). – Making their Minds Up : Family dynamics of school choice. **British Educational Research Journal**, 24, 4, p. 431-448.
- RILEY K., ROWLES D. (1997). – Inspection and school improvement in England and Wales. In T. Townsend, **Restructuring and quality : issues for tomorrow's schools**. Londres : Routledge, 231 p.
- RITZEN J.M., Van DOMMELEN J., de VIJLDER, F.J. (1997). – School Finance and School Choice in the Netherlands. **Economics of Education Review**, 16, 3, p. 329-335.
- ROBERTSON P.J., BRIGGS K.L. Improving schools through school based management : an examination of the process of change. **School Effectiveness and School Improvement**, 9, 1, p. 28-58
- SAUNDERS L. (1999). – Who or what is School « Self »-Evaluation for ? **School Effectiveness and School Improvement**, 10 (4), p. 414-429.
- SCURATI C. (1996). – Postcard from an irregular country. **Educational Leadership**, 53, 4, p. 63-64.
- SKRLA L., SCHEURICH J., JOHNSON J.F., KOSSCHOREK J.W. (2000). – **Accountability for equity : Can State policy leverage social justice ?** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Nouvelles Orléans, 24-28/04, 22 p.
- SLAVIN R.E., MADDEN N.A. *et al.* (1996). – Success for all : A summary of research. **Journal of Education for Students placed at Risk**, 1, 1, p. 41-76.
- SMEDLEY D. (1995). – Marketing Secondary Schools to Parents. **Educational Management and Administration**, 23, 2, p. 96-103.
- SPRINGFIELD S. (2000). – A synthesis and critique of Four Recent Reviews of Whols School Reform in the United States. **School Effectiveness and School Improvement**, 11 (2) p. 259-269.
- STOLL L., MYERS K. (Eds) (1997). – **No Quick Fixes**. London : Falmer.



- SYKES G., KOSHIMURA M. (1999). – **Effects of Market Signals in Education : Early results from a Study of Choice Policy in Michigan.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04.
- TEELKEN C. (1999). – Market Mechanisms in Education : School Choice in the Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective. **Comparative Education**, 35, 3, p. 283-302.
- THRUPP M. (1995). – The School mix effect : the History of an enduring problem in Educational Research, Policy and Practice. **British Journal of Sociology of Education**, 16 (2), p. 183-203.
- TOOLEY J. (1997). – Choice and Diversity in Education : a defence. **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 103-116.
- THOMAS S. (2001). – **Innovations in School Evaluation : An English Case Study of the Lancashire Value Added Project**, Communication au Séminaire du réseau RAPPE sur la régulation des systèmes éducatifs, 15 p.
- TOWNSEND T., CLARKE P., AINSCOW M. (1999). – Prospects and problems for school effectiveness and school improvement. In T. Townsend, P. Clarke, et M. Ainscow, **Third millenium schools**. Lisse : Swets and Zeitlinger.
- TRANNOY A. (1999). – L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories de la responsabilité et des contrats In D., Meuret (Ed.), **La justice du système éducatif** (p. 55-76). Paris : de Boeck.
- VANDENBERGHE V. (1997). – Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles. **Savoir**, 9, 3-4, p. 363-375.
- VICTORIA J.C. (1994). – La organización de los Centros educativos. **Infancia y Sociedad**, n° 25-26, p. 154-175.
- WALBERG H. *et al.* (1999). – **A taxonomy and analysis of decentralisation in Developed countries.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 6 p.
- WALFORD G. (1994). – **Choice and Equity in Education.** Cassell (Issues in Education).
- WALFORD G. (1997). – Sponsored Grant-Maintained Schools : extending the franchise ? **Oxford Review of Education**, 23, 1, p. 31-44.
- WASLANDER S. (1995). – Choice, Competition and Segregation : an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. **Journal of Education Policy**, 10, 1, p. 1-26.
- WELLS A.S. (1999). – Charter schools as a post modern paradox : rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. **Harvard Educational Review**, 69, 2, p. 172-204.
- WELLS A.S., OAKES J. (1996). – Potential Pitfalls of Systemic Reform : Early Lessons from Research on Detracking. **Sociology of Education**, extra issue, 135-143.
- WEST A., VARLAAM A. (1991). – Choosing a secondary school : parents of junior school children. **Educational Research**, 33, 1, p. 22-30.
- WHITTY G., POWER S., HALPIN D. (1998). – **Devolution and Choice in Education : The School, the State and the Market**, Open University book, 170 p.
- WIGGINS A., TYMSS P. (2000). – Dysfunctional effects of Public Performance indicators systems, Communication à la Conférence Européenne de recherche en Éducation, 17 p.
- WILLIAMS R.C., *et al.* (1997). – Sweeping decentralization of educational decision making authority : Lessons from England and New Zealand. **Phi Delta Kappan**, 78, p. 8.
- WILSON T.A. (2001). – **Legitimizing Practitioner Knowledge : Key to effective accountability and School Improvement**, Communication au XIV<sup>e</sup> congrès School Effectiveness and School Improvement, Toronto, 29 p.
- WITTE J.F. (1992). – Private school versus public schools achievement : are there findings that should affect the educational choice debate ? **Economics of Educational Review**, 11, 4, p. 371-394.
- WITTE J.F. (1998). – The Milwaukee Voucher Experiment. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 20, 4, p. 229-251.
- WONG K.K. (2000). – Chicago School Reform : From Decentralization to integrated Governance. **Journal of Educational Change**, 1 (1), p. 97-105.
- WOHLSTETTER P., SMYER R., MOHRMAN S.A. (1994). – New boundaries for school-based management : the high involvement model. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 16, 3, p. 268-286.
- WOLF P., HOWELL W., PETERSON P. (2000). – **School choice in Washington, DC : an evaluation after one year.** Program on Education Policy and Governance, Harvard University.
- WOODS P. (1996). – Choice, Class and Effectiveness. **School Effectiveness and School Improvement**, 7, 4, p. 324-341.
- WRAGG E.C. *et al.* (1999). – **The role of the Headteacher in addressing the problem of incompetent teachers.** Communication au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, 19-23/04, 30 p.
- ZANTEN A. van (1998). – Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement : l'exemple du choix de l'école en Angleterre. **Les dossiers Éducation et Formation**, n° 101, p. 93-102.



# NOTES CRITIQUES

CRAHAY (Marcel). – **L'école peut-elle être juste et efficace ?** Bruxelles : De Boeck Université, 2000. – 452 p.

L'objectif de M. Crahay, dans ce livre fort dense et sans conteste ambitieux, est de « rassembler le maximum de données empiriques permettant de concevoir un enseignement à la fois plus juste et plus efficace ». Certes un esprit chagrin pourrait souligner le caractère trivial de cet objectif, que l'on peut considérer, *in fine*, comme l'objectif même des recherches en éducation. Mais force est de constater qu'en France, où les discours font florès, mais de manière disjointe, sur la recherche en éducation d'un côté, sur les politiques éducatives de l'autre, personne ne s'est jusqu'alors lancé dans une entreprise aussi totale et confiante dans la capacité des recherches à orienter les réformes éducatives. On peut pourtant estimer, comme M. Crahay, qu'il y a là une urgence, dans la mesure où les sociétés dites modernes investissent de plus en plus dans l'éducation de masse, font de plus en plus confiance à l'école pour remplir des fonctions variées, et le font avec des agencements structurels dont l'efficacité et l'équité sont de plus en plus questionnées. Le chercheur en éducation ne peut ignorer ces questions vives, et le pari de M. Crahay est qu'il peut utilement instruire les débats.

L'auteur ne verse pas pour autant dans un scientisme naïf : loin de croire que le chercheur peut éluder les considérations éthiques, il prend au contraire le temps de bien spécifier ses propres orientations normatives, en particulier ses propres conceptions de la justice. Dans une première partie très claire sur les différentes conceptions susceptibles d'orienter les politiques éducatives, M. Crahay montre bien comment ces conceptions – l'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité des acquis – se traduisent de fait par des choix politiques différents, et aussi (ce qui est plus original) comment le chercheur peut opérationnaliser ces politiques pour en tester les effets. Si au total, M. Crahay montre que l'égalité des chances reste l'idéologie dominante, il se rallie personnellement à l'égalité des résultats (en écartant les chimères de l'égalité dans la différence), dans la lignée des philosophes et pédagogues (avec évidemment la pédagogie de maîtrise) qui osent le postulat de l'éducabilité de tous. Ce qui est en l'occurrence le plus remarquable, ce n'est pas la netteté ni l'originalité de la prise de position personnelle, mais le

parti de l'auteur de prendre au sérieux ce choix pour explorer le plus systématiquement possible les recherches permettant de le traduire dans les actes pédagogiques et d'en assurer les bienfaits escomptés aux élèves.

Le corps de ce livre de synthèse est consacré à cette démarche, et ceci va s'avérer très instructif de deux points de vue. D'une part parce que l'auteur présente de manière précise et organisée une masse impressionnante de travaux aussi bien étrangers (notamment américains) que français, ceci sur une longue période de temps. D'autre part parce qu'il soumet ces travaux à une lecture à la fois « technique » fouillée (que bien peu de chercheurs français seraient capables de mener vu le faible niveau de notre pays dans ce qui est considéré comme de la méthodologie « quantitative » et non comme une façon ordinaire de produire des résultats), et aussi à une lecture clairement guidée par une question, voire une visée particulières. Ainsi M. Crahay engage-t-il une discussion de la manière dont les chercheurs ont classiquement cherché à chiffrer la part respective du milieu social de l'enfant et de l'école fréquentée dans l'explication de sa réussite scolaire ; obsédés au départ par l'idée d'une école venant ajouter son effet à celui, massif, du milieu social (voire dans le meilleur des cas, le compenser), les chercheurs ont construit des modèles additifs, estimant de manière séparée l'impact de ces deux sources de variations de la réussite. Seules des analyses plus complexes, estimant la variance jointe de ces deux sources, permettent de tester une 3<sup>e</sup> hypothèse, celle de l'« effet Mathieu », à savoir que l'école donnerait de fait plus aux plus favorisés des élèves, accroissant donc spécifiquement les inégalités de départ. Aucune technique n'est donc « neutre » et le chercheur le plus positiviste est condamné à avoir des idées, voire des préférences normatives. M. Crahay, c'est le fil rouge du livre, veut montrer que l'école « peut » quelque chose. L'estimation de la « variance jointe » est à cet égard capitale : elle permet de démontrer que par des pratiques telles que l'homogénéité des classes (et les représentations stéréotypées des différents groupes d'élèves qui vont avec) ou le redoublement, l'école « enfonce » spécifiquement les élèves qui sont déjà au départ les plus défavorisés. Seules des analyses longitudinales quantifiées (dont plusieurs exemples sont donnés) permettent par ailleurs de voir que cette action originale de l'école, qui crée de

toutes pièces des inégalités, se fait d'autant plus marquée que l'on avance dans le cursus, et par quels processus elle s'opère concrètement (pratiques de notation ou d'orientation par exemple).

Dans un va-et-vient constant (et quelque peu paradoxal) qui va des thèses de Bourdieu auxquelles se rallie sans ambiguïté l'auteur à la conviction, peu « bourdivine » que la pédagogie n'est pas impuissante face à la mécanique de la reproduction sociale, M. Crahay va consacrer une partie importante de son livre à démontrer que l'école peut contribuer à réduire significativement les inégalités. Elle le peut tant par ses structures, que par ce qu'on fait concrètement dans les classes, et l'un des mérites de cet ouvrage est de rassembler des travaux se situant à des niveaux très différents.

Ainsi, pour instruire la question « les structures non différenciées sont-elles efficaces ? », M. Crahay met en perspective certaines propriétés « macro » des systèmes et les résultats de ceux qui en sortent, en utilisant les données de l'IEA (Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire), ou les enquêtes récentes de l'OCDE sur les capacités en lecture des adultes rarement exploitées par les chercheurs français. Certes, l'auteur est tellement soucieux de montrer que l'école peut affecter, par ses modes d'organisation et ses choix pédagogiques, l'ampleur des inégalités, qu'il se laisse entraîner dans des considérations dont il dit lui-même qu'elles ne sauraient être des démonstrations. C'est le cas des relations causales qu'il tire parfois de manière un peu rapide des corrélations observées entre telle ou telle propriété « macro » du système éducatif (existence de filières, pratique du redoublement...) et le niveau des élèves et l'ampleur des inégalités de performance, alors que l'on sait bien que corrélation ne signifie pas causalité.

En outre, la suite de l'ouvrage convainc de ce que, plus que les structures éducatives, ce sont des variables moins « distales » par rapport aux apprentissages des élèves (le temps alloué par exemple) qui s'avèrent les plus importantes. Ceci est fait à partir de recherches convaincantes mais parfois anciennes, sans doute du fait de leur valeur « princeps » – l'ouvrage est d'ailleurs très bon pour réviser ses classiques, Carroll ou Bloom par exemple –, et l'on peut s'étonner de l'absence de travaux récents pourtant fort pertinents sur toutes ces questions (Grisay, 1997 ; Meuret, 1999 ; Morlaix, 2000 ; Suchaut, 1996...). Il reste que la synthèse de ce que l'on sait sur les relations entre les « chances d'apprendre » qui sont offertes aux élèves, via le temps alloué à tel ou tel apprentissage essentiellement, est tout à fait instructive. Alors que le temps alloué constitue un des « ingrédients » les plus importants des apprentissages, il varie considérablement d'un maître à

l'autre, sans toutefois qu'il soit possible d'établir une relation claire avec le caractère plus ou moins populaire du public scolaire. Cette diversité, qui révèle l'autonomie dont jouissent les enseignants dans leur classe, crée des inégalités entre les élèves, qui restent invisibles tant que l'on ne se donne pas les moyens d'observer régulièrement et sur une base comparable ce qu'ont effectivement appris les élèves d'un niveau donné. M. Crahay défend un pilotage fondé sur des évaluations externes, dès lors que l'objectif proclamé est l'égalité des acquis de tous.

Le temps alloué lui-même peut faire l'objet d'une gestion « raisonnée », selon les besoins des élèves, en interaction avec la qualité de l'enseignement dispensé ; suivant en cela Carroll, M. Crahay souligne que les apprentissages, loin d'être bornés par les aptitudes des élèves, dépendent avant tout des choix pédagogiques, comme s'efforce de le démontrer toute une littérature américaine, pas forcément bien connue des lecteurs français. On construit par exemple des analyses de variance des progressions scolaires, tenant compte du temps alloué par le maître, du temps investi par les élèves, du taux d'erreurs de ces derniers aux exercices proposés, etc. Ces travaux instruisent sur une base empirique solide des questions qui en France restent très largement discursives telles que « comment maximiser le temps d'investissement des élèves dans la tâche ? », ou encore « quels sont les effets des différents modes de différenciation pédagogique ? »... On peut ainsi démontrer quelques idées reçues : par exemple, malgré la conviction des enseignants selon laquelle plus un enseignement est individualisé, plus il est de qualité, les modes d'organisation pédagogique qui privilégient l'individualisation (l'élève étant confronté seul à un matériel didactique qu'il découvre à son rythme) s'avèrent de fait plutôt moins efficaces que l'enseignement collectif. Par contre, s'ils pâtissent des dispositifs individualisés, comme d'ailleurs des classes de niveau, les élèves faibles peuvent « gagner » à se voir proposer des groupes homogènes flexibles, constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique.

Partisan convaincu de la pédagogie de maîtrise, M. Crahay recense enfin les diverses études (de grandes méta-analyses américaines essentiellement) qui se sont attachées à tester empiriquement son efficacité. Elles font apparaître une forte variété des modes d'organisations pédagogiques que recouvre cette « étiquette » et permettent d'évaluer lesquels s'avèrent les plus profitables aux élèves. L'auteur conclut alors sur ce qui ressemble fort à des principes d'une « pédagogie scientifique » : « la science montre que pour que la pédagogie de maîtrise soit efficace, alors il faut la mettre en œuvre de telle ou telle manière... »

Cette tonalité volontariste et confiante dans les résultats de la recherche apparaîtra sans doute très exotique au lecteur français (beaucoup moins, bien sûr, au spécialiste américain de sciences de l'éducation). Sans doute parce que dans notre pays, le fatalisme est bien plus grand, face à l'ampleur des échecs scolaires et des inégalités sociales afférentes. La thèse de la reproduction est passée par là, mais aussi la manière dominante, peut-être non sans rapport avec l'origine philosophique de nos grands pédagogues, de penser les questions scolaires, en méprisant quelque peu ces approches empiriques qualifiées (péjorativement aujourd'hui) de « psycho-pédagogie expérimentale »...

C'est donc peut-être avec un brin d'agacement que le lecteur découvrira ce livre très dense, parfois touffu, ratisant très large (des effets du redoublement à la démocratisation du système en passant par les effets de la pédagogie de maîtrise...), et qui au total se présente (sans prétention mais avec conviction) comme un « manuel de sciences de l'éducation appliquées ». Et les critiques ne manqueront pas. Est-on si sûr, par exemple, que les trois mesures structurelles que prône l'auteur – abolir le redoublement, supprimer les filières en début d'enseignement secondaire et limiter les possibilités de choix d'école par la sectorisation – sont une voie imparable pour accroître l'égalité en matière d'acquis sans affecter l'efficacité de l'ensemble ? Les sociologues regretteront que la conception très volontariste de l'auteur d'une école toute puissante l'amènent à négliger la question de la manière dont on peut espérer contraindre les familles à choisir des écoles qui apparaissent si différentes. Qu'on le déplore ou non, l'école est utilisée par des acteurs. Faut-il s'efforcer de les contraindre, ou encore ignorer que leurs stratégies actives, face à certaines mesures (tel que le différenciel des choix), peuvent produire des effets pervers ? On regrettera que sur ces questions, l'auteur ne fasse pas référence aux travaux récents américains ou australiens qui bousculent un peu l'idée (qui est aussi la conviction de l'auteur) selon laquelle un système de carte scolaire contraignante est nécessairement moins inéquitable que des réglementations faisant une certaine part aux choix des familles. En outre, on peut souligner que la responsabilité de l'école, ce n'est pas ou pas seulement de faire prévaloir l'intérêt général contre les intérêts particuliers (des familles), mais d'offrir à tous un environnement scolaire de qualité égale, en particulier à ce niveau de la scolarité obligatoire sur lequel le livre est de fait centré.

Les critiques porteront sans doute aussi sur les propositions pédagogiques concrètes que formule M. Crahay. Prôner tel ou tel dispositif parce que son efficacité a été démontrée risque d'apparaître un peu hardi (on rétorquera que toutes les relations, en sciences humaines, sont

nécessairement contextualisées), et, pire, relativement technocratique : l'auteur ne se risquerait-il pas à une analogie impie entre le changement dans une organisation telle que l'école et le changement technique ? Que fait-on de l'autonomie professionnelle des enseignants et des maîtres, que l'on commence à connaître, que doivent suivre tous les changements pour se faire accepter ? Toutes ces objections ont une part de vérité. Il reste que ce plaidoyer pour ce qu'on appelle à présent dans le contexte européen des politiques « evidence-informed » ou « knowledge-based » est tout à fait convaincant. Parviendra-t-il à convaincre le milieu de la recherche en éducation française qu'il est temps de renoncer aux discours purement normatifs (vantant les mérites de telle ou telle innovation ou pratique), au profit d'une évaluation précise (et qui peut difficilement se passer d'une certaine quantification) des effets des pratiques sur leurs destinataires privilégiés, les élèves ? Si l'on admet d'une part que la recherche publique doit instruire les choix publics, et que d'autre part, le système éducatif, avec l'« élève au centre », a pour seul critère de qualité les apprentissages et/ou les attitudes qu'il aide les jeunes à y développer, alors, malgré les efforts qu'entraîne notre raideur nationale, le lecteur français acceptera le cheminement que M. Crahay lui propose, et il en sortira transformé.

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

#### RÉFÉRENCES CITÉES

- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, **Les Dossiers d'Éducation et Formation**, n° 88.
- MEURET D. (dir.) (1999). – **La justice du système éducatif**, Bruxelles, De Boeck.
- MORLAIX S. (2000). – Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège, **Revue Française de Pédagogie**, n° 130, p. 121-132.
- SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, **L'Année de la recherche en Éducation**, p. 123-153, Paris, PUF.

---

DEROUET (Jean-Louis) (Dir.). – **L'école dans plusieurs mondes**. – Bruxelles : De Boeck Université, 2000. – 299 p.

Le titre traduit l'hypothèse de travail du Groupe d'études sociologiques fondé par Jean-Louis Derouet à l'INRP. Les mondes dont il est question sont ceux suggérés par l'anthropologie des compétences de Boltanski et Thévenot dans *De la justification. Les économies de la grandeur*, publié en 1991.

Ces socio-anthropologues proposent six logiques (on pourrait sans doute encore dire des systèmes de valeurs, des principes, voire des idéologies) qui déterminent les prises de décision dans les organisations et engendrent différents mondes. Il s'agit de la logique de l'inspiration (valorisant la spontanéité, la création, la passion), de la logique domestique (respectant la tradition, la hiérarchie, la valeur des liens intergénérationnels, attentive à la qualité des relations personnelles), de la logique civique (accordant la prééminence au collectif et aux collectivités), de la logique de l'opinion (pour laquelle il importe d'être reconnu et de paraître), de la logique marchande (où il faut gagner face à la concurrence, être le meilleur dans la compétition, gagner de l'argent), de la logique industrielle (dans laquelle priment l'efficacité, la performance, le regard tourné vers l'avenir).

Si hier l'école relevait en priorité de la logique civique à partir du bien public défini au niveau du ministère, elle paraît aujourd'hui davantage relever d'une pluralité de logiques, ou *a minima* encore de la logique civique mais accrochée prioritairement à l'échelon local de l'établissement.

Ce changement de modèle, ainsi que les nouvelles compétences qu'il requiert chez les acteurs, est au centre du livre.

En prélude, on montre à partir de l'évolution des politiques en matière de construction scolaire depuis trente ans, comment les sources de légitimation se sont diversifiées et comment ont changé les lieux de décision. Les sources de la légitimité sont aujourd'hui extérieures à l'école, émanant de la représentativité des élus locaux et des expertises des architectes et des urbanistes. Ce n'est plus le seul ministère qui gère les bons espaces pour enseigner.

Dans une première partie, on rend compte du « travail des acteurs pour explorer les situations troubles, les gérer et y construire des identités acceptables » à travers ce que d'aucuns pourraient noter comme la banalité du quotidien. Voyez vous-même.

– Dans un lycée tranquille, quelques jeunes ont publié un petit canard lycéen en rien dangereusement subversif, déclenchant une grève et la menace d'un dépôt de plainte.

– Trois établissements bien tenus sont observés à partir de leur politique d'orientation. On montre comment la communication et la clarification du dialogue sont payantes entre enseignants et parents ; « c'est en effet là où l'on s'y est le plus attaché qu'il y a eu le moins de litiges et d'appels ».

– Un district qui montre un retard éducatif important par rapport aux normes nationales définit un projet éducatif de district grâce à un animateur qui organise à ces

fins une mobilisation locale. Y interviennent, chacun selon sa logique, un député, un recteur, un principal de collège et un inspecteur d'académie. Ce dernier stoppe le mandat de l'animateur. Exit alors le projet de district. Le choc des mondes a conduit au chaos.

Une deuxième partie s'intéresse aux mises en formes locales à travers la délégation aux objets dans le mobilier scolaire, le fonctionnement des établissements scolaires et l'évaluation des politiques éducatives territoriales. Dans tous les cas on découvre que les acteurs de l'école évoluent dans un univers où tout n'est pas prédéfini, où de multiples réseaux coexistent dont la mise en forme est constamment provisoire, obligeant à prendre en compte plusieurs mondes.

La troisième partie montre que l'ordre qui se recompose n'est plus celui d'une école républicaine et donc pose la question d'un système éducatif unifié à l'échelle nationale. Il se discute ainsi ce qui est peut-être en projet derrière les transformations : faire disparaître un ordre national, carcan qui inhibe les innovations, empêche les compromis locaux, et voir apparaître à la place deux ordres. D'une part un ordre social « où se gère la socialisation de la jeunesse, l'intégration des minorités, la paix quotidienne des quartiers » et un ordre européen « où se pilote le rapport entre les compétences des individus et les besoins des entreprises ». Cette troisième partie intitulée « Un système éducatif ? Projet social et culture commune du corps enseignant » s'appuie sur quatre contributions relatives à l'enseignement de l'histoire, à la difficulté d'une mise en forme des activités physiques, à la question de la laïcité, au leitmotiv de la réforme de 1989 : l'enfant au centre de l'école.

Un ouvrage qui fera date sans doute pour instituer « une sociologie de l'éducation rapprochée » comme le souhaite Jean-Louis Derouet, moins attentive aux statistiques que ses devancières, plus vigilante aux confrontations de l'État et du local dans la définition et la mise en actes des politiques scolaires, toujours en alerte à penser ensemble la lutte pour l'égalité et la lutte contre l'exclusion.

Michel Develay  
ISPEF, Université de Lyon 2

---

FILLOUX (Jean-Claude). – **Champ pédagogique et psychanalyse**. Paris : PUF, 2000. – 128 p.

Dans la collection « Pédagogues et pédagogies » (Éducation et formation) des Presses Universitaires de France, Jean-Claude Filloux publie *Champ pédagogique et psy-*

*chanalyse* (1). L'ambition de ce livre est, plus encore que d'« éclairer » une question, de contribuer à une meilleure compréhension (formant ainsi intelligence), des relations controversées, voire hétérogènes, entre le domaine de l'éducation et l'*episteme* psychanalytique. C'est incontestablement une réussite.

Ce petit ouvrage de cent vingt-huit pages, habilement construit et agencé, fait non seulement un tour assez ample de la question, en convoquant aussi bien les courants traditionnels de la psycho et de la sociopédagogie, les données de la psychologie sociale, ou encore les apports de la psychosociologie francophone, que celles de l'analyse institutionnelle (psychothérapie et pédagogie) tout en fournissant au lecteur les références majeures de la psychanalyse s'avérant utiles et fécondes pour une telle problématique. Outre son introduction, le texte original de l'auteur préluant aux citations des textes retenus se subdivise en quatre thèmes principaux : le « jeu des désirs », le « transfert », « pouvoir et groupe », « formation et psychanalyse ».

La notion de « champ pédagogique », reprise de Claude Rabant (2) (« ...espace constitué par l'intervention d'une fonction de savoir, en tant qu'un pédagogue la représente pour un (des) élèves... ») y devient centrale, et va constituer ainsi, tout à la fois, le « terrain » (au sens ethnologique) et la « scène » (au sens psychanalytique) où se jouera cette relation. Vont alors tenter de s'articuler les **procédures**, les méthodes, les techniques, l'instrumentation de l'organisation-école et les **processus** « vécus » subjectifs et intersubjectifs, conscients ou inconscients, sous-jacents aux « rapports » et aux « relations » (ces deux termes n'étant nullement synonymes, ici) élaborant une telle trame évidemment complexe (savoir, normes, institution, valeurs, projets, désirs), pour devenir objet épistémologique de recherche, au niveau des pratiques, des discours, « qui s'y tiennent en son intérieur », et dans cet « ailleurs » que sont les énoncés, les théories pratiques, et les dites théories « pédagogiques ». On prendra garde d'oublier que le pédagogue comme les élèves sont les « **partenaires** », les « **sujets** », qui constituent, inventent cette relation très spécifique. Dès lors, la prise en compte des acquis de la psychanalyse, non seulement dans le cadre strict de la cure, mais tout autant dans la perspective plus large d'une anthropologie psychanalytique, malheureusement souvent réduite aux fondements d'une nouvelle « pédagogie psychanalytique », peut être mieux comprise en tant qu'optique « autre », façon de relire plus subtilement, plus cliniquement aussi, en réhabilitant la particularité et la singularité subjective et intersubjective

traditionnellement malmenées par l'universalité-objectivité attendue du rapport au savoir.

À la différence d'autres ouvrages interrogeant les mêmes domaines, celui-ci nous invite à un dialogue intentionnellement pluriel, « multiréférentiel », et non seulement multidimensionnel, élaborant proprement les chances d'un métissage culturel, tout en s'appuyant sur des textes choisis avec exigence : Claude Rabant (« Définir un choix pédagogique »), Willy Kuendig (« On ne peut pratiquer la psychanalyse à l'école »), Jacques Natanson (« Assumer l'approche psychanalytique du pédagogique »), Sigfried Bernfeld (« L'éducateur est en face de deux enfants »), Janine Filloux (« Sur l'image de soi-élève » – « *L'alliance pédagogique* repose sur un contrat paradoxal » – Sur *l'enseignant-guide* selon Zulliger »), Sigmund Freud (« Désir de savoir et recherche sexuelle infantile » et « Sur la psychologie du lycéen »), Hans Zulliger (« L'épouvante du lien » et « Psychanalyse et guidage à l'école »), Donald Winnicott (« Influencer et être influencé »), Gaston Bachelard (« Un *complexe de Cassandre* chez le maître »), Octave Mannoni (« La pédagogie se déroule comme un drame »), Peter Fursteneau (« Une lecture psychanalytique des rituels scolaires »), Marie-Claude Baïetto (« Emprise et non-directivité »), Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury (« Et la classe coopérative ? »). Heureusement, il n'est plus telle question, ici, de la quête nostalgique d'une réconciliation entre Marx et Freud, comme dans *Eros et Civilisation*, plus à la façon d'un Castoriadis ils sont reconnus distincts, hétérogènes, irréductibles l'un à l'autre mais toujours susceptibles d'articulations et de relations. Ainsi en ira-t-il, probablement, des relations et des articulations (enseignants, maîtres, instructeurs, apprentis, élèves, étudiants, formés, apprenants), fonctionnelles et symboliques, dans les pratiques éducatives et leur théorisation, à partir des lectures qu'on voudra bien s'en donner.

En définitive, l'esquisse d'un livre riche, ouvrant des pistes diverses, utilement proportionnées aux dimensions de la collection « Pédagogues et pédagogies ». À lire, aussi bien par les collègues enseignants que par les étudiants.

Jacques Ardoino

#### NOTES

(1) 52,00 francs.

(2) Claude Rabant, « L'illusion pédagogique » in *L'inconscient*, Revue de psychanalyse, n° 8, octobre 1968, p. 90-92.



JOUTARD (Philippe) et THÉLOT (Claude). – **Réussir l'École. Pour une politique éducative.** Paris : Éditions du Seuil, 1999. – 300 p.

Le livre de Philippe Joutard et Claude Thélot *Réussir l'école* se présente à la fois comme un bilan synthétique et critique portant sur « l'état de l'école » en France en cette fin du vingtième siècle et comme une réflexion à valeur prospective et programmatique. L'ouvrage, qui s'adresse à un public plus large que les seuls chercheurs en sciences de l'éducation ou « experts » en matière de politique éducative, tient à la fois de l'étude et de l'essai. D'une grande clarté d'écriture, évitant à la fois le jargon et la « langue de bois », il se lit avec plaisir autant qu'avec profit. Bien sûr, la richesse de l'information, l'expérience et la compétence concentrées dans ces 300 pages sont à la mesure des responsabilités qu'ont exercées les deux auteurs, l'un, Philippe Joutard, comme universitaire et historien (qui a participé à des groupes de réflexion sur le devenir de l'enseignement de l'histoire-géographie ainsi qu'à la commission Bourdieu-Gros), puis, pendant huit années, comme recteur des académies de Besançon et de Toulouse, l'autre, Claude Thélot, polytechnicien, statisticien et sociologue, qui a joué pendant sept années en tant que directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère un rôle décisif dans la mise en place d'un dispositif original d'analyse et d'évaluation du système éducatif. Si la « marque » respective des deux auteurs se retrouve bien évidemment dans de nombreux développements, l'ouvrage présente cependant une grande homogénéité et « progresse » d'un seul mouvement, le découpage apparent entre cinq chapitres plutôt « descriptifs » (consacrés aux grandes lignes du « bilan ») et trois chapitres à valeur plutôt d'orientation ou de conseil recouvrant en fait une interpénétration permanente des deux dimensions.

Dans un domaine aussi passionnel que celui de l'éducation, peut-on dresser des bilans impartiaux, équitables ou équilibrés ? Telle est en tout cas l'ambition des auteurs de *Réussir l'école*, loin cependant de tout irénisme ou de tout éclectisme : il s'agit de faire le point sur l'évolution générale du système français d'enseignement (primaire et secondaire), l'impact des politiques éducatives des dernières décennies, les avancées, les réussites, mais aussi les contradictions, les stagnations, les faiblesses ou les erreurs. Un aspect majeur, le plus directement visible, de ce bilan, c'est évidemment l'aspect « démographique », l'avènement d'un enseignement secondaire et d'un enseignement supérieur de masse, qu'exprime synthétiquement un indicateur de durée moyenne de scolarisation : aujourd'hui, en France, dix-neuf années, ce qui veut dire qu'en moyenne, pour une entrée à l'école à l'âge de trois ans, on est scolarisé jusqu'à 22 ans. L'augmentation importante de cette durée dans la période récente reflète

bien évidemment l'évolution d'une « demande sociale », mais elle résulte aussi d'une politique d'offre éducative, qui s'est exprimée notamment, depuis 1985, à travers l'objectif officiel de conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». Or il est intéressant de noter, sous la plume de deux auteurs qui ont exercé des responsabilités essentielles au sommet du système, pour le moins une prise de distance à l'égard de cet objectif officiel. Cet objectif peut-il être atteint ? Aujourd'hui 68 % d'une génération accède au niveau du bac, c'est-à-dire en classe terminale de lycée (contre 34 % seulement en 1980) et 61 % obtient réellement le bac, la répartition entre voie générale, voie technologique et voie professionnelle se faisant selon des proportions de, respectivement, 50 %, 30 % et 20 %. Le progrès a donc été rapide, sans pour autant que l'objectif des 80 % soit atteint et sans, probablement (si l'on en croit les projections du ministère), qu'il soit en passe d'être atteint dans un avenir prévisible. Mais serait-il souhaitable qu'il le soit ? En fait, pour Philippe Joutard et Claude Thélot, la loi d'orientation de 1989 est allée trop loin en fixant dans son article 3 cet objectif des 80 %, une proportion de 70 % leur paraissant de beaucoup préférable, compte tenu d'une part de la configuration (actuelle et prévisible) du marché de l'emploi, d'autre part du risque de stigmatisation et d'exclusion sociale qu'encourrait une minorité trop faible de non bacheliers, compte tenu enfin de la nécessité de trouver, en France, un meilleur équilibre entre formation initiale et formation différée.

Mais, au-delà des taux de scolarisation, un bilan suppose bien évidemment une appréciation fine des résultats et des coûts du système. On apprend ainsi que le coût moyen d'un élève (37 500 francs par an) a beaucoup augmenté depuis vingt ans (de l'ordre de 2,4 % en moyenne par an), un renchérissement dû principalement à la réduction du nombre d'élèves par classe et à la revalorisation des salaires des enseignants. On apprend aussi que, comparativement à d'autres pays, les élèves du secondaire « coûtent » relativement cher, nettement plus en tout cas que les étudiants inscrits dans les filières universitaires (beaucoup moins bien « dotés » que ceux des autres secteurs de l'enseignement supérieur), mais que la plus grande part de ces dépenses est financée par l'État et les collectivités locales, la contribution directe des ménages s'élevant à 7 % seulement du coût global et tendant à diminuer depuis vingt ans. À quoi servent, et à qui servent pourtant toutes ces dépenses ? La question des résultats est à coup sûr la plus cruciale, mais aussi la plus confuse, la plus « controversable », parce qu'elle dépend bien évidemment de la définition qu'on se donne des objectifs que le système est censé poursuivre. Elle sous-tend en fait tout l'ouvrage.



Intitulé « Naissance d'une culture de l'évaluation », le chapitre central du livre présente plusieurs des dispositifs mis en place par le ministère depuis 1987 en vue d'évaluer les résultats du système, qu'il s'agisse des acquis des élèves (évaluations de masse à différents niveaux du cursus, élaboration de banques d'exercices mises à disposition des enseignants, développement d'un « observatoire permanent des acquis des élèves »), de l'efficacité des établissements (mesurée en termes de « valeur ajoutée », c'est-à-dire en confrontant les résultats observés dans tel ou tel établissement, par exemple les taux d'accès ou de réussite au baccalauréat, aux résultats « attendus » compte tenu de certaines caractéristiques d'« environnement » et de recrutement), ou encore de l'effet des innovations ou expérimentations. Pour les auteurs, de telles évaluations (à usage à la fois « externe » et « interne ») devraient constituer aujourd'hui un instrument privilégié de pilotage et de régulation du service public d'éducation et représentent en tout cas l'alternative la plus sérieuse qui puisse être opposée aux risques de privatisation. Encore faut-il cependant que les instances d'évaluation disposent d'une autorité et d'une assise institutionnelle suffisantes. De ce point de vue, le démantèlement récent par le ministre Claude Allègre de l'ancienne direction de l'évaluation et de la prospective constitue, selon les auteurs, un facteur de régression.

À l'aide de ces outils (et de quelques autres déjà existants), que peut-on savoir, que peut-on dire sur l'évolution générale du « niveau » des élèves, sur leur préparation à la vie professionnelle, sur la formation à la citoyenneté, sur la réduction des inégalités en matière de scolarisation (pour reprendre les grands objectifs fixés par la loi d'orientation de 1989) ? Soucieux de se démarquer de certains discours « catastrophistes » actuels, les auteurs font preuve d'un optimisme raisonnable et nuancé. Ils voient dans le fait que les jeunes sortis sans formation sont moins nombreux qu'autrefois (8 % au lieu de 25 % en 1973) aussi bien que dans l'amélioration des performances des jeunes conscrits aux tests du ministère de la Défense des indices d'élévation du niveau global des connaissances, sans que le lecteur soit cependant mis en mesure de comprendre complètement ce qui peut fonder et surtout ce qui peut signifier véritablement l'affirmation selon laquelle « les connaissances des jeunes ont progressé de 0,6 % par an, en moyenne, au cours de ces deux dernières décennies » (p. 59). Cependant, ils soulignent la stagnation, voire la régression dans certains domaines de compétence générale comme l'orthographe ou l'expression écrite, tout en faisant état, sur ce dernier point, d'un contraste qui peut laisser le lecteur perplexe entre d'une part une moins bonne maîtrise (dans la période la plus récente) des mécanismes de base de la langue (aussi bien d'ailleurs que des

opérations arithmétiques) et d'autre part un progrès dans l'aisance et l'originalité de l'expression.

En ce qui concerne, par ailleurs, l'objectif de préparation des jeunes à la vie professionnelle, quels critères d'évaluation, quels instruments de mesure utiliser ? On peut dire à la fois que la formation tend à se revaloriser (en ce qu'elle protège relativement bien, et en tout cas mieux qu'il y a vingt ans, du chômage) et à se dévaloriser (du fait d'une certaine « déqualification à l'embauche » : pour un même type d'emploi ou niveau de salaire, il faut de plus en plus de diplômés). On notera aussi que, d'un point de vue non plus individuel mais macro-économique, le rôle de la formation dans la croissance économique semble s'être accru depuis vingt ans (1). Mais il s'agit là bien sûr d'indicateurs « externes », qui n'informent que de façon très indirecte sur le rôle propre que peut jouer l'école dans l'acquisition des compétences et des comportements professionnellement utiles. Il n'empêche que, pour les auteurs, l'efficacité de cette préparation à la vie professionnelle doit bien constituer une grandeur mesurable, qui se serait accrue depuis vingt ans (un accroissement qui serait de l'ordre de 0,6 % par an), alors que, de son côté, la fonction de formation du citoyen aurait connu une légère régression et que, selon d'autres indicateurs (recrutements et parcours scolaires) les inégalités globales (sociales et géographiques) devant la scolarisation auraient eu tendance à se réduire (d'environ 2,9 % par an) : des résultats qui, mis en regard de l'augmentation des coûts signalée antérieurement, suggèrent que l'école française « devrait pouvoir encore mieux faire », ce qui pose la question de la qualité.

La qualité d'un système d'enseignement repose bien évidemment essentiellement sur les compétences et les accomplissements des acteurs mais aussi, plus généralement, sur les modes de pilotage et de gestion qui sous-tendent son fonctionnement. Autour de l'élève, qu'un usage opportunément métaphorique de la langue pédagogique officielle se doit de placer (ou de replacer) « au centre », gravitent une pluralité d'acteurs aux rôles bien différenciés : les enseignants, corporation innombrable et traversée de multiples clivages (statutaires, disciplinaires, syndicaux), les personnels de direction, chefs d'orchestre trop méconnus et mal rémunérés pour les responsabilités de plus en plus importantes qu'ils exercent, les personnels administratifs et de services, « grands oubliés » de la « communauté éducative », les parents, à la fois clients, concurrents et partenaires avec lesquels les rapports sont toujours ambigus, mais aussi, plus lointains mais non moins « présentes », l'administration, centrale ou déconcentrée, et l'inspection, sans compter, de plus en plus influentes aujourd'hui, les élus et les autres partenaires de l'Éducation nationale à l'échelle locale. Sur les rôles que

jouent ces différentes catégories, et plus généralement sur les divers aspects caractéristiques du fonctionnement « interne » du système (le fonctionnement en tant qu'il se distingue des fonctions ou des résultats), les analyses fines et souvent très concrètes qui sont proposées par les auteurs doivent évidemment beaucoup à l'expérience privilégiée qu'ils ont pu avoir des rouages du système, une expérience qui confère à certaines de leurs critiques et de leurs propositions, même si elles sont formulées de manière feutrée ou nuancée, un grand pouvoir d'impact.

Parmi les causes de dysfonctionnement que pointent les auteurs, un aspect particulièrement intéressant concerne les rapports entre le pouvoir politique et le pouvoir administratif. Ceci vaut à la fois au niveau local (où le rapport entre les élus et l'Éducation nationale donne lieu à de fréquents malentendus) et au niveau central (où le ministre et son cabinet, dont la suprématie dans l'ordre politique peut rarement s'inscrire dans la durée, doivent s'appuyer sur et composer avec une administration qui, dans la tradition française du moins, bénéficie d'une beaucoup plus grande stabilité). La tension qui peut exister entre deux sortes de légitimités, celle sortie des urnes et celle que confère la compétence sanctionnée par les concours ou fondée sur une expérience de longue durée, fait l'objet de pages qui sont parmi les meilleures de l'ouvrage, celles aussi où la pointe critique est la plus vive, contre notamment la dérive « monarchique » d'un système où la révérence exagérée à l'égard de ceux qui sont momentanément au pouvoir engendre trop souvent des comportements de conseillers-courtisans enclins par flatterie ou par manque de courage à applaudir les plus mauvaises décisions ou à étouffer l'expression des vrais problèmes.

Parmi les orientations que proposent les auteurs pour l'école future, une idée majeure est celle de la diversification. Il faut diversifier les formes et les critères de l'excellence si l'on veut que l'école de masse favorise l'émergence et l'épanouissement des talents sans faire encourir au plus grand nombre le risque de l'échec ou de la dévalorisation. De ce point de vue les efforts poursuivis depuis plusieurs années pour casser la suprématie de la filière scientifique au lycée représentent, aux yeux des auteurs, des avancées tout à fait significatives (dont témoignent par exemple l'évolution récente de la distribution des mentions au bac selon les filières ou celle du recrutement des classes préparatoires aux grandes écoles littéraires ou commerciales). Une nuance ou une réserve cependant : s'il faut admettre que subsiste « une hiérarchisation des excellences » en fonction des contextes sociologiques et culturels, donc que certaines excellences sont en quelque sorte « plus excellentes » que d'autres, l'amélioration proposée ne risque-t-elle d'être un trompe-l'œil ? On

retrouve là toute l'ambiguïté, depuis des décennies, du discours et des pratiques pédagogiques tournant autour de l'idée de « différenciation ». Autre diversification proposée : celle des pratiques pédagogiques, avec appui sur les nouvelles technologies informatiques comme support pour l'individualisation de l'enseignement, à l'intérieur cependant d'un cadre curriculaire (programmes et diplômes) qui doit rester unitaire, mais dans lequel l'enseignement des différents contenus disciplinaires ne trouve sa justification que par référence à des objectifs formulés en termes de compétences et de comportements. Cette diversification peut impliquer une nouvelle organisation des classes, de nouveaux modes de groupement des élèves, plus « productifs », en termes d'amélioration des résultats, que la simple diminution de la taille des classes, vieille revendication qui représente aujourd'hui, pour les auteurs, le type même de la fausse « bonne solution ». Enfin les auteurs préconisent une redéfinition des frontières entre formation initiale et formation continue. Cette dernière concerne chaque année, à des degrés divers, 20 % des salariés en France, un chiffre qui peut paraître important, mais qui serait beaucoup plus significatif si cette formation était davantage « crédible », c'est-à-dire pouvait déboucher, à partir d'itinéraires différents, sur les mêmes diplômes que la formation initiale.

Le système éducatif français est-il « réformable » ? En fait c'est moins l'absence de réformes que l'accumulation de réformes (ou, plus souvent, d'annonces de réformes) dans la précipitation et l'amnésie qui, dans la période la plus récente, a favorisé l'immobilisme, le ressentiment et l'impuissance. À quand le ministre modeste qui saura se souvenir qu'il a eu des prédécesseurs ? Mais les auteurs plaident aussi pour « une administration modeste », qui joue le jeu de la déconcentration des responsabilités et donne davantage d'autonomie aux établissements. Encore faut-il cependant, pour que l'autonomie ne soit pas un vain mot ou un cadre vide, que soient précisées les conditions concrètes ou les voies d'une amélioration possible du travail pédagogique au sein des établissements. Le renforcement de la coopération entre les différents partenaires de l'activité éducative constitue une de ces conditions : création dans chaque établissement d'un poste de « coordinateur » aux multiples fonctions « transversales », renforcement des liens entre les disciplines, entre les différents niveaux d'enseignement, entre différents établissements au sein d'un même « bassin de formation », entre l'école, les parents d'élèves et l'ensemble des « partenaires » extérieurs à l'échelle locale, notamment les employeurs, tant publics que privés, à travers de nouveaux dispositifs d'information, d'orientation et d'échange, le tout assorti d'un effort permanent d'évaluation des établissements et des pratiques.

Un problème particulièrement « sensible » est enfin évoqué, c'est celui de l'évaluation des personnes, lequel revêt un aspect dramatique et le plus souvent « tabou » s'agissant de la toute petite minorité d'enseignants qui se trouvent face aux élèves (et pas seulement aux élèves des quartiers dits « difficiles ») en situation d'incapacité professionnelle lourde et permanente. Pour les auteurs, c'est bien sûr la formation des enseignants qui est ici en cause, mais aussi, dans les cas les plus graves, le recrutement, effectué sur des bases trop exclusivement académiques et qui témoigne parfois d'un manque de discernement ou d'un manque de courage. Plus généralement, l'adéquation entre la formation intellectuelle reçue à l'Université et les réquisits (pédagogiques et didactiques) du métier d'enseignant reste, en France, très imparfaite. C'est le rôle des IUFM d'assurer, à l'interface des deux systèmes, un rôle de médiation et de transfert. Assument-ils ce rôle correctement ? Ce nouveau dispositif a certes encore l'excuse de la jeunesse, mais pour combien de temps ? Une nouvelle économie de la deuxième année de formation en IUFM, renforçant l'importance du stage « en situation », paraît souhaitable aux auteurs, assortie d'une rééquilibrage des rapports entre la formation initiale, ce qu'ils appellent la « formation initiale différée » (au cours des deux ou trois premières années d'exercice) et la formation continue, établie tout au long de la carrière, une carrière dont, par ailleurs, les auteurs, sans souscrire cependant au modèle de l'« ultra-libéralisme », regrettent de voir le déroulement trop exclusivement dépendre, en France, de l'ancienneté et du barème.

Dans la littérature actuelle de réflexion et de synthèse sur les questions d'éducation, *Réussir l'école* occupe une place originale. La position des auteurs est celle d'« observateurs engagés », ou plutôt d'acteurs ayant exercé de hautes responsabilités et qui mettent leurs connaissances et leur expérience au service d'une réflexion « distanciée », à la fois synthétique et concrète, critique et constructive. Bien sûr c'est un ouvrage fortement marqué par la conjoncture, plus « politique » que théorique, mais porteur d'un pouvoir d'information, d'analyse et de proposition réellement « efficace ». Il est publié dans une collection qui s'appelle, fort opportunément, « l'épreuve des faits ».

Jean-Claude Forquin

#### NOTE

(1) Sur tous ces points, cf. l'ouvrage d'O. Marchand et C. Thélot *Le travail en France (1800-2000)*, Paris, Nathan, 1997.

LADERRIÈRE (Pierre). – **L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée.** Paris : L'Harmattan, 1999. – 390 p.

Pierre Laderrière a regroupé dans cet ouvrage pas moins de vingt-cinq des communications qu'il a prononcées dans divers colloques internationaux, pour la plupart au cours des années 90, certaines remontant jusqu'en 1980. Elles abordent la question de la réforme des systèmes éducatifs en cinq chapitres successifs : les politiques éducatives, les problèmes (l'échec scolaire, la qualité de l'enseignement, etc.), les enseignants, l'enseignement supérieur, l'évaluation – suivis d'un chapitre moins politique, consacré à des réflexions sur l'éducation comparée.

P. Laderrière est un des rares Français à avoir figuré – pendant 35 ans, précise la préface de Michel Bernard – parmi le personnel du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), soit le centre consacré à l'éducation au sein de l'OCDE.

L'OCDE, pour qui l'ignore, est cette officine au service du Grand Capital, qui a prétendu, sous l'influence, bien sûr, des « libéraux anglo-saxons », dicter à nos gouvernements ce qu'il convenait de faire en matière d'éducation en lieu et place de la Société des Agrégés et de nos plus Grands Intellectuels Nationaux, je veux parler d'Alain Finkielkraut et de Régis Debray. Il est donc intéressant de voir un de ces valets de l'impérialisme américain jeter le masque et dévoiler crûment le futur de notre système éducatif, tel qu'on le prépare sur les fourneaux du libéralisme et qu'on le craint dans les colonnes du Monde.

Rassurons tout de suite le lecteur : si P. Laderrière a cru devoir éditer cet ouvrage, et l'éditer en français, c'est bien parce que la France, plus qu'aucun autre pays, résiste obstinément à l'hégémonie anglo-saxonne et à l'asservissement de l'éducation aux nécessités de l'horreur économique. Et, de fait, ce livre est traversé par le regret que les idées que défend l'auteur n'aient pas davantage inspiré les politiques. C'est en un sens un livre de déception, qui se termine par l'évocation désabusée « de la lenteur avérée des processus de réformes de l'enseignement et de la formation » (p. 388). Il semble d'ailleurs que notre auteur en ait conçu quelque dépit. N'écrit-il pas dans son introduction que diverses particularités françaises ont empêché que « ne se développe (dans ce pays) un intérêt pour ce qui pouvait se passer d'intéressant ailleurs » (p. 9) en matière d'éducation, et ont empêché aussi que l'on ait tiré tout le bénéfice qu'on aurait pu tirer des analyses de l'OCDE ? Ne va-t-il pas jusqu'à imputer une partie de la faute au « mésintérêt – pour ne pas dire plus – de l'élite académique française pour la pédagogie en tant que

moyen d'acquisition d'une réelle identité professionnelle » ? « Pédagogie » et « Profession » dans une même phrase : Qu'il s'étonne, après cela, de n'avoir pas réussi !

Rassurons le lecteur sur un second point. S'agissant de si nombreuses contributions sur une si longue période de temps, on pourrait craindre des incohérences, des redites, ou encore un ouvrage disparate. Il n'en est rien. Si l'on ajoute à cela que l'auteur puise ses arguments et ses exemples sur un grand nombre de pays et sur une longue période, force est de reconnaître que l'impérialisme culturel choisit ses agents avec un certain bonheur. Frappe, en vérité, la cohérence du propos, en sorte d'ailleurs que nous en tenterons une présentation et une analyse synthétique.

Seront présentés d'abord le discours de Pierre Laderrière, puis les éléments de la réforme qu'il préconise, puis les obstacles qu'elle a rencontrés, et les leçons qu'on peut tirer de l'expérience qui nous est ici relatée.

### Le discours

Les communications ici rassemblées sont toutes publiques, et, en ce sens, engageaient, au moins partiellement, l'organisation à laquelle appartenait l'auteur. Certaines formulations diplomatiques, qui n'empêchent d'ailleurs pas la netteté du propos, en témoignent. Sans doute, certains collègues de P. Laderrière auraient formulé ceci différemment, mais on peut considérer à tout le moins que rien de ce qui est dit ici n'est contraire aux idées du CERI sur l'éducation. Nous avons ici le cas d'un auteur qui a développé à l'intérieur d'une organisation une position qui est vraiment la sienne tout en étant nourrie de son environnement et compatible avec lui.

Or, surprise : à travers cet ouvrage, l'approche de l'éducation développée à l'OCDE apparaît plus proche de celle du Commissariat au Plan français que de celle des *Think tank* libéraux américains, alors même que les affinités idéologiques du Commissariat – la planification démocratique – et de l'OCDE – la promotion de l'économie de marché – sont d'inspiration opposée. Ce rapprochement s'opère pour une raison simple : voici deux institutions qui tiennent l'éducation, non pour une fin en soi, mais comme un moyen d'améliorer le monde « économique et social » selon une expression qu'elles affectionnent toutes deux. Elles ont donc de l'éducation une vision rationnelle – instrumentale si l'on préfère-, plutôt que cléricale – le Savoir décrypte l'ordre des choses, l'éducation doit repérer ceux qui sont capables d'y accéder et de l'approfondir. Cela les rapproche évidemment dans un univers dominé par les clercs.

Dans la vision rationnelle, la genèse de la réforme est la suivante : on commence par s'interroger sur les compétences dont les individus auront besoin dans la société de demain, on en déduit les modifications à apporter aux programmes d'études, puis on développe, par des procédures de recherche et de développement, une pédagogie capable de transmettre les nouveaux contenus, et enfin on évalue en permanence cette transmission de façon à en améliorer l'efficacité. C'est la vision de Pierre Laderrière. Les attitudes normative (« L'éducation ne doit pas être à la remorque de la société ») comme sociologique (« Il y a sûrement une bonne raison au fait que les choses ne se passent pas d'une façon aussi rationnelle »), lui sont étrangères. Si, par exemple, les programmes d'études ne sont pas ce qu'ils devraient être dans cette perspective rationnelle, c'est que « leur élaboration reste parfois assez chaotique » (p. 287). Une telle formulation permet évidemment d'imaginer que la raison bientôt l'emportera sur le chaos. D'autres interprétations (la puissance des groupes de pression ou des conceptions autres de ce que doivent être les programmes) seraient évidemment moins favorables à la réforme.

Le discours de Pierre Laderrière est donc, l'auteur le revendique bien sûr, un discours de réformateur, et non un discours de scientifique. Sa puissance tient, on l'a dit, à sa cohérence, à l'ampleur et à la diversité des expériences dont il se nourrit. Ceci dit, le discours de la Réforme, comme d'ailleurs le discours qui la combat, obéit à quelques régularités (Hirschman, 1991, 1995), auxquelles cet ouvrage n'échappe évidemment pas. La réforme doit être entreprise :

– parce qu'elle est déjà mise en œuvre ailleurs. Par exemple dans les entreprises, présentées comme le lieu d'élection d'audits participatifs, menés, bien sûr, « en accord avec les personnels concernés » (p. 282) en lieu et place des brutales « évaluations extérieures » préconisées par certains responsables éducatifs. Par exemple, dans tel autre pays : on se réglera, p. 340, des précautions de langage avec lesquelles on suggère à la Belgique d'adopter l'école de base suédoise : « S'il existe, comme le pensent les examinateurs de l'OCDE, un certain inachèvement des réformes en Belgique, (...) quelles leçons peut-on tirer des pays de l'OCDE qui sont allés plus loin vers des scolarités de base unique et/ou des études plus polyvalentes ? ». Par exemple encore, on fait observer que les enseignants « ne font pas encore l'objet d'une appréciation aussi détaillée de leurs résultats que leurs élèves » (p. 278) ;

– parce que « c'est la loi, ou le sens, de l'histoire » (Hirschman, 1995). En témoigne l'usage du « encore » dans la citation ci-dessus ;



– parce que les politiques ont décidé de la conduire : Il est en général possible de trouver dans une déclaration politique un paragraphe suffisamment général qui permette de dire que « les ministres » se sont prononcés dans tel sens, et qu'il est parfaitement scandaleux que, maintenant, on n'agisse pas en cohérence avec ce choix ;

– parce que tout le monde est d'accord pour la mettre en place, que seuls quelques attardés résistent. On est ainsi heureux mais surpris d'apprendre que « l'autoanalyse des établissements scolaires est considérée par beaucoup comme un levier essentiel d'évolution des systèmes éducatifs » (p. 294) ;

– parce qu'il s'agit d'éviter une catastrophe : « ...si l'Europe ne veut pas être distancée dans la compétition industrielle et technologique » (p. 70) ;

– parce que ceux qui résistent à la réforme, s'ils réfléchissaient mieux, comprendraient qu'ils y ont eux-mêmes intérêt : « ...si le nouveau professionnalisme que revendique avec juste raison le corps enseignant n'inclut pas la dimension "recherche" évoquée ci-dessus, l'avenir de cette profession, aussi fondamentale soit-elle pour la société, s'en trouvera compromis » (p. 39).

Par ailleurs, si la réforme échoue :

– ce n'est jamais parce qu'elle pourrait être mauvaise. Pourtant, – mais c'est le seul exemple de cet ordre dans tout l'ouvrage – à observer la grille d'autoanalyse de l'établissement scolaire mise au point par le programme ISIP au début des années 80 (p. 280), on peine à croire qu'il y a besoin d'aller chercher à son échec d'autres explications que son caractère abscons. Sont privilégiées, en revanche, les explications qui ne mettent pas en cause le contenu même de la réforme. Par exemple, son coût, que l'auteur présente souvent, mais de façon discutable, comme une caractéristique en quelque sorte externe des réformes qu'il propose ;

– c'est plutôt parce que d'autres aspects de la réforme, qui apparaissent comme des préalables, ne sont pas implantés. À l'occasion, ces préalables peuvent apparaître comme d'une toute autre ampleur que la réforme initiale. Par exemple, lorsque nous apprenons que l'échec de l'autoanalyse des établissements vient de ce que « le statut du personnel enseignant, y compris dans sa dimension professionnelle, n'est en général pas orienté vers les tâches nouvelles entraînées par l'autoanalyse (des établissements scolaires) », nous ne sommes peut-être pas très éloigné de l'idée qu'on aurait échoué à faire voler une boule de pétanque à cause de la loi de la pesanteur.

Naturellement, Pierre Laderrière sait bien, par exemple, le jeu d'influences et les rapports de force qui

président à l'élaboration des programmes d'études. S'il écrit que leur élaboration est « chaotique », ce n'est pas qu'il se leurre, – et d'ailleurs il n'est pas faux de penser que le processus des influences et des rapports de force est chaotique –, mais qu'il choisit la formulation qui est le plus susceptible d'affaiblir les tenants de la thèse adverse. C'est bien du discours que l'auteur utilise, non de ses « idées » ou de ce qu'il « pense », que nous traitons ici.

Ce discours réformateur est, par nature, l'inverse d'un discours interprétatif qui s'efforce, lui, de toujours trouver à l'état actuel des choses les raisons les mieux cachées, les plus fondamentales et les plus générales. Les tenants du discours interprétatif trouveront sans doute qu'en son fond, le propos de cet ouvrage est naïf. L'auteur leur répondra qu'il vaut largement mieux courir ce risque que celui de renforcer la situation que l'on critique en exagérant la force de la logique qui la produit.

Voyons maintenant le contenu des réformes pour lesquelles plaide Pierre Laderrière.

### La réforme

Deuxième surprise, cette réforme emprunte plus aux mouvements pédagogiques des années 70 ou aux réformes socio-démocrates des pays nordiques qu'à la panoplie libérale. En particulier, P. Laderrière attribue un rôle éminent à l'État. Il regrette que les pays de l'Est aient trop souvent jeté ce dernier avec l'eau du Communisme (pp. 55 et sq.).

Selon le CERI, la nécessité de la réforme procède de ce que l'évolution économique et sociale requiert des citoyens plus éclairés et des travailleurs plus qualifiés. Il faut donc que l'enseignement soit plus efficace, mais aussi plus équitable, puisqu'il ne faut « laisser personne au bord de la route ». À cet égard, l'auteur partage l'optimisme éducatif des anglo-saxons, s'éloigne de tous ceux qui, en France, n'ont accepté qu'avec réticence l'objectif des 80 % au niveau du bac. Il faut aussi enseigner les compétences qui seront vraiment utiles aux adultes, alors qu'autrefois, on pouvait leur enseigner n'importe quel savoir, puisque la seule chose qui importait était que le système, à la faveur de ces enseignements, trie les élèves les plus travailleurs et les plus intelligents. C'était avant que le Savoir soit utile à d'autres qu'aux clercs, ce dont il semble que ces derniers ne se soient pas encore remis.

Il en découle que des réformes sont nécessaires et dans l'organisation des systèmes éducatifs, et dans l'enseignement lui-même, et bien sûr dans le métier d'enseignant.

Quant à l'organisation : le modèle proposé n'est pas le marché et la concurrence entre établissements, et encore moins l'affaiblissement du rôle de l'État, mais une sorte de planification décentralisée, dans laquelle l'État définit la stratégie, puis les régions et les établissements scolaires sont chargés de la mise en œuvre, la pertinence et l'efficacité de leur action étant évaluée en permanence par la mesure des résultats qu'ils obtiennent. Dans le cadre de ce modèle, qu'on pourrait appeler « entrepreneurial éclairé », il faut développer la recherche en éducation, fondamentale (les mécanismes de l'apprentissage) comme appliquée, une politique systématique de l'innovation, une formation des enseignants fondée sur la recherche, et aussi l'encadrement intermédiaire dans les établissements scolaires (p. 55), etc.

Quant à l'enseignement : il doit s'insérer dans le cadre d'une « formation tout au long de la vie », viser « la réussite de tous à travers des parcours adaptés aux aptitudes et aux besoins de chacun » (p. 73), porter sur du non disciplinaire (les attitudes sociales, la créativité, les capacités de haut niveau (synthèse, analyse, ...) p. 286), sur de l'interdisciplinaire (pp. 77 et sq.) ou, à défaut, utiliser une pédagogie de projets multidisciplinaires.

Les enseignants doivent travailler en équipe (p. 290), selon un horaire qui inclue d'autres tâches que l'enseignement en classe ; leurs performances doivent être évaluées (p. 45) ; ils doivent apprendre à penser l'enseignement de leur discipline dans le cadre de l'ensemble de l'apprentissage des élèves, (p. 46), etc.

Bref, nos grands intellectuels – cf. ci-dessus – ont en Pierre Laderrière et en l'OCDE, plus encore qu'en Philippe Meirieu, leur adversaire principal. Cela pourra leur faire un sujet de conversation, lors de leur prochain repas au MEDEF.

### Les échecs de la réforme

Qui compare l'état du système éducatif français en 1980 et aujourd'hui, soit aux deux extrémités de la période couverte par le livre, doit en réalité reprocher à P. Laderrière de sous-estimer les progrès qui ont été faits en France dans la direction qu'il souhaite, qu'il s'agisse du travail en équipe, de l'évaluation, et, plus encore, de l'organisation du système (décentralisation, massification, souci des élèves en difficulté). Pourtant, à d'autres égards, et plutôt ailleurs qu'en France, il est arrivé à P. Laderrière ce qui peut arriver de pire à un réformateur, soit non pas de voir sa réforme rejetée, mais de voir se mettre en place une autre réforme.

Au lieu que les pays latins se convertissent au non-disciplinaire, ce sont plutôt les pays anglo-saxons qui ont accru l'importance des disciplines fondamentales dans leur enseignement. Au lieu que la décentralisation prenne la forme d'une dévolution en cascade des compétences en fonction de leur généralité, elle a pris dans beaucoup de pays la forme d'une dévolution totale de domaines particuliers, comme si chaque élément de tout – région, établissement scolaire – avait préféré rechercher le statut de corps politique indépendant, fût-ce sur une partie des prérogatives, plutôt que celui de partie semi-autonome d'une organisation globale extrêmement bien conçue. Autrement dit : plutôt que la déconcentration, la décentralisation ; plutôt qu'une autonomie des établissements encadrée par la tutelle administrative, une autonomie arbitrée par les usagers à travers le choix de l'école ; plutôt que le modèle managérial de la planification centralisée, le modèle politique du marché et de la pluralité des cultures.

D'où certains échecs secondaires ou corollaires : celui de l'innovation exemplaire supposée faire tache d'huile, dans laquelle P. Laderrière reconnaît que l'OCDE, avec bien d'autres, s'est fourvoyée au cours des années 70 ; celui d'une évaluation purement technique et interne, idée que P. Laderrière semble encore défendre lorsqu'il critique l'usage des évaluations – des pays ou des établissements – comme palmarès. Pour lui, l'évaluation devrait seulement servir à « éveiller l'attention des responsables, acteurs et partenaires à des dysfonctionnements complexes nécessitant études, recherches, ... » (p. 306). Longtemps, l'auteur de ces lignes a défendu le même point de vue, avant de réaliser qu'il était illusoire d'espérer qu'une telle évaluation technique se mette en place hors de la pression, et aussi de la légitimité, conférée par une évaluation politique, en appelant évaluation « politique » celle d'un sujet qui peut souverainement décider, précisément sans études supplémentaires, que le tableau qu'on lui dresse est satisfaisant ou non, qu'il s'agisse d'un usager qui change d'établissement ou d'un responsable politique qui décide que, dans tel domaine, « cela ne peut plus continuer ainsi ».

En bref, cet ouvrage aide à percevoir ceci : alors qu'à peu près tous les spécialistes de l'éducation s'efforçaient d'implanter une redistribution progressive des prérogatives entre les acteurs traditionnels de l'école, d'autres réformes, qui donnaient du pouvoir à des acteurs nouveaux, se sont mises en place, parfois à partir d'une action politique forte (la décentralisation méditerranéenne, la centralisation thatcherienne, et surtout blairienne), parfois à partir d'initiatives émanant des milieux économiques (apparition d'un marché des services aux écoles aux USA, par exemple).

## La réforme autrement ?

Cet ouvrage, en ce sens, témoigne de la charnière entre deux époques : celle où la question de la réforme de l'éducation se décidait entre spécialistes, entre partisans de telle ou telle « pédagogie », et celle où, de multiples façons, les usagers et, *de ce fait*, les politiques, s'invitent dans le jeu.

Deux exemples :

– bien que sans la moindre preuve, je soupçonne Pierre Laderrière d'instrumentaliser à plusieurs reprises les entreprises, dont les « besoins » se trouveraient opportunément coïncider avec les visées des réformateurs pédagogiques, par exemple en ce qui concerne les distances à prendre avec le cloisonnement de l'enseignement par discipline. Très récemment, l'OCDE, pour la mise au point d'indicateurs de compétences non disciplinaires, a demandé, non seulement à des économistes, mais aussi à des philosophes, des anthropologues et des sociologues de lui dire les compétences dont l'individu aurait besoin au 21<sup>e</sup> siècle pour mener une vie responsable et autonome. Ce n'est pas que les préoccupations de l'OCDE se seraient brutalement élargies. C'est plutôt que si on imagine *vraiment* de tenir compte des demandes des entreprises pour la définition des compétences de base, il est aussitôt évident qu'il est parfaitement inopportun de tenir compte des demandes de ces seuls acteurs, et qu'il faut élargir l'interrogation ;

– ayant été un des (nombreux) acteurs de la mise en place des indicateurs OCDE de l'enseignement, l'auteur de ces lignes s'est trouvé quelque peu confus d'apprendre par cet ouvrage (p. 304), qu'avant la tentative où il s'était commis, et qui s'est trouvée aboutir à la publication réelle et régulière d'indicateurs, une première tentative avait eu lieu dans les années 70, qui y avait échoué. Or, on comprend à lire Pierre Laderrière qu'une des différences entre les deux tentatives était que la première était conduite par des « réformateurs » du premier type, qui se proposaient de mesurer par les indicateurs l'avancée des réformes qu'ils préconisaient (l'interdisciplinarité par exemple), alors que la seconde a été le fait de personnes qui acceptaient davantage de mesurer les grandeurs qui importaient aux politiques ou au public (coût, compétences transmises, espérance scolaire, inégalités garçons/filles, ...), quitte à parfois s'efforcer d'amener le politique à s'intéresser à certains aspects qu'il jugeait secondaires (l'équité de l'éducation, par exemple). Il est d'ailleurs bien possible que la génération actuelle des indicateurs de l'OCDE apparaisse un jour, à son tour, trop technique, trop interne, pas assez utile aux usagers ou aux politiques.

Qui veut influencer l'avenir des systèmes éducatifs doit tenir compte de cette évolution. À celui là, cependant, la hauteur de vue, la capacité de maîtriser des comparaisons internationales, la cohérence et la ténacité dont Pierre Laderrière témoigne dans cet ouvrage seront plus que jamais nécessaires.

Denis Meuret

IREDU, Université de Bourgogne

## BIBLIOGRAPHIE

HIRSCHMAN A.O. (1991). – **Deux siècles de rhétorique réactionnaire**, Paris, Fayard.

HIRSCHMAN A.O. (1995). – La rhétorique progressiste et le réformateur, in J. Affichard et J.-B. de Foucault, **Pluralisme et Équité**, Paris, Éditions Esprit.

MEURET (Denis) (Éd.). – **La justice du système éducatif**. – Bruxelles : De Boeck Université, 1999. – 250 p.

L'ouvrage *La justice du système éducatif*, édité sous la responsabilité de Denis Meuret, est issu d'un séminaire qui s'est tenu à l'IUFM de Rennes en novembre 1997. Il rassemble, autour d'un même projet ou d'une même préoccupation, à savoir une interrogation sur les enjeux de justice des politiques et des pratiques scolaires dans les démocraties contemporaines, une douzaine de contributions qui relèvent d'approches diverses, philosophiques, sociologiques, économiques, pédagogiques, mais qui ont en commun d'être ancrées dans des travaux de recherche à forte armature méthodologique et théorique.

Dans sa contribution intitulée « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », François Dubet établit une distinction entre quatre approches différentes de la question de la justice à l'école, que l'on retrouve à des degrés divers dans les textes qui composent l'ouvrage. La première serait centrée principalement sur les théories philosophiques de la justice, dont il s'agirait de dégager et de tester les implications possibles en ce qui concerne les politiques et les pratiques éducatives. C'est typiquement cette démarche qu'accomplit Denis Meuret dans son étude sur « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », où sont analysées les conséquences possibles pour les politiques scolaires des trois principes fondamentaux de la théorie de la justice proposée par cet auteur, à savoir le principe d'égalité de liberté, le principe de juste égalité des chances et le principe de différence. Mais la référence à des théories normatives de la justice élaborées dans la période récente parallèlement à l'œuvre de Rawls ou en interaction avec elle sous-tend aussi les réflexions

développées par Alain Trannoy sur « l'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats » et par Christine Le Clanché sur « l'allocation équitable des biens d'éducation et de santé dans une problématique post-welfariste ».

La deuxième et la troisième approches identifiées par François Dubet sont plus directement sociologiques. Elles consistent à analyser en termes de justice, d'équité ou d'égalité d'une part les mécanismes de distribution des ressources éducatives, d'accès aux études et aux statuts sociaux, d'autre part les pratiques ou les décisions qui, au sein des établissements et des classes, sous-tendent les processus d'orientation, d'évaluation ou de sanction. Les quatre contributions réunies dans la deuxième partie de l'ouvrage et qui portent sur les enjeux de justice de l'organisation du contexte scolaire relèvent typiquement (et inséparablement) de ces deux approches, qu'il s'agisse des modes de groupement d'élèves au sein des collèges (Marie Duru-Bellat et Alain Mingat), de l'effet des politiques éducatives sur l'évolution des inégalités de réussite entre élèves (A. Grisay), du rôle des chefs d'établissement face aux nouvelles logiques de concurrence entre les écoles (Agnès van Zanten) ou de la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires (Bernard Delvaux). Mais on peut aussi s'intéresser aux enjeux de justice de la scolarisation à partir du point de vue subjectif des acteurs, à partir du sentiment de justice, ou, plus souvent, d'injustice que ceux-ci ressentent ou expriment au fil de leur expérience. Cette quatrième approche est celle que privilégie François Dubet dans son texte déjà cité, mais qu'illustrent aussi les contributions de Pierre Merle sur l'expérience de la notation chez les lycéens, de Patrick Rayou sur « les lycéens à l'épreuve de la dissertation de philosophie », et, dans une large mesure (bien qu'elle comporte aussi des données « objectives »), celle d'Éric Debarbieux sur les punitions au collège. Chose intéressante, on notera que dans ces contributions qui mettent l'accent sur le sentiment ou l'expérience subjective de la justice au sein de l'école, c'est davantage ce qu'on appelle traditionnellement la justice « commutative » (comme principe de justesse ou d'équivalence dans les échanges, les obligations, les évaluations et les rétributions) qui est en cause que la justice « distributive » (comme principe de répartition équitable entre des individus ou des groupes en concurrence), à laquelle les sciences sociales semblent cependant s'intéresser davantage, à travers la problématique des inégalités. Signalons enfin la place originale qu'occupe dans la configuration d'ensemble de l'ouvrage la réflexion développée par Marie Duru-Bellat, dans le premier chapitre, sur les implications normatives et idéologiques des choix méthodologiques et théoriques mis en œuvre, entre « engagement » et « distanciation », par les chercheurs dans le cadre des travaux

sociologiques sur les inégalités scolaires liées à l'appartenance sociale ou sexuelle (poids du contexte socio-politique ou corporatif dans la pertinence attribuée à tel ou tel objet de recherche ou à telle ou telle variable explicative, caractère « non neutre » du choix des outils et des indicateurs, caractère problématique de la notion même de résultat de recherche et de l'interprétation des résultats, caractère inachevé de toute recherche et de toute science, ce qui ne saurait pourtant justifier le relativisme...).

Dans ces contributions denses mais aussi passablement hétérogènes, dont on ne saurait rendre compte ici de façon exhaustive, un type d'apport important réside à coup sûr dans l'effort de réflexion et de théorisation accompli autour de l'idée même de justice. On sait que, traditionnellement, la justice implique une idée d'équivalence, de correspondance, de proportionnalité ou d'égalité convenablement modulée. Être juste, c'est rendre à chacun ce qui lui revient, ce qui lui est dû, c'est lui donner la part à laquelle il a droit. La justice, c'est, selon la définition formelle proposée par Chaim Perelman, « un principe d'action selon lequel les êtres d'une même catégorie essentielle doivent être traités de la même façon » (*Éthique et Droit*, Éd. de l'Université de Bruxelles, 1990, p. 30). Mais que faut-il entendre par « catégorie essentielle », s'agissant de partager des biens concrets dans des circonstances toujours singulières ? Quels sont les critères, quels sont les fondements d'un juste partage ou d'une juste rémunération ? Dans beaucoup de situations, le mérite semble à coup sûr un critère plus acceptable (moralement et politiquement) que la position, le besoin ou l'utilité. C'est d'ailleurs celui que retenait le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande dans sa définition de la justice distributive comme « répartition des biens et des maux selon le mérite des personnes ». Et c'est, selon François Dubet, à côté du désir d'égalité et de l'exigence du respect, une des trois grandes normes fondatrices du sentiment de la justice dans le cadre scolaire. Pourtant cette notion de mérite ne laisse pas d'être ambiguë. Pour les uns, par exemple, le mérite se mesure à l'aune des résultats, des accomplissements et des œuvres, quelles qu'en soient les causes ou les conditions. Pour d'autres, ce sont moins les accomplissements qui comptent que ce qui, dans les accomplissements, est imputable à des caractéristiques personnelles, par opposition à des influences ou à des ressources d'origine extérieure à l'individu, liées par exemple à l'origine ou à l'appartenance sociales (c'est la thématique bien connue de l'« inégalité des chances »). Pour d'autres enfin, seuls comptent comme mérite l'effort, la volonté forte ou la volonté bonne, par opposition à tous les bénéfices et à tous les talents reçus en héritage, que cet héritage soit de nature génétique ou de nature sociale. Or cette conception « morale » du mérite, qui n'est pas sans



rappeler la vieille distinction stoïcienne entre « ce qui dépend de nous » et « ce qui ne dépend pas de nous », semble trouver une sorte d'écho dans certaines problématiques et certaines approches théoriques actuelles évoquées dans le présent ouvrage. Cette continuité de réflexion et de discussion apparaît ainsi, par exemple, concernant les enjeux de justice dans l'allocation des biens et des ressources d'éducation, dans la contribution de Denis Meuret sur Rawls et celles d'Alain Trannoy et de Christine Le Clanché sur les apports de certaines théories économiques « normatives » contemporaines. En quoi peut consister en effet une distribution juste, ou équitable, des ressources d'enseignement et de formation dans des sociétés inégalitaires et à destination d'individus que distinguent non seulement le capital social ou culturel hérité mais aussi, de façon encore beaucoup plus aléatoire et « imméritée », toutes sortes de dispositions naturelles que l'on désigne pudiquement sous le terme de « talents » ou savamment sous celui de « ressources internes » ? La théorie de la justice de Rawls n'ignore pas cette question de la disparité des talents et des « handicaps de talents », mais, nous dit Christine Le Clanché, d'une certaine façon, par le biais notamment de la « position originelle », elle la contourne ou la neutralise, alors qu'elle est au cœur des préoccupations de certains philosophes ou économistes « post-rawlsiens ». Un apport original (eu égard au moins à l'état de l'information et de la discussion sur ces questions dans le monde des sciences de l'éducation en France) du texte de Christine Le Clanché est ainsi de nous proposer une présentation de certains débats qui se déroulent, au sein de la mouvance dite « post-welfariste » (dont Rawls est un des premiers représentants), entre ceux qui mettent l'accent sur l'égalité des ressources (voulant compenser l'inégalité des « ressources internes » par une redistribution des « ressources externes » mises à la disposition des individus) ou l'égalité des chances (qui introduisent une distinction entre ce qui échappe au contrôle des individus et ce dont il peut être tenu pour responsable) et ceux qui, sans faire d'hypothèses sur les causes ou les responsabilités, privilégient l'égalité des résultats ou des réalisations. Cet objectif d'une égalisation des résultats, ou, plus exactement, des « savoirs fondamentaux » (opposée à une égalité des chances d'éducation simplement formelle) se trouve aussi au cœur de la réflexion d'Alain Trannoy menée en référence aux théories économiques de la responsabilité et des contrats, avec la nécessité de mettre en œuvre, au moins dans les premières années de la scolarité, un « principe de compensation » (opposé au principe de « récompense naturelle ») qui conduirait à faire bénéficier des meilleures ressources éducatives les élèves les moins talentueux. On retrouve enfin la même problématique de l'égalité de résultats (par opposition aux notions d'égalité d'accès, égalité des utilités marginales, égalité de traite-

ment ou égalité de progression) dans la contribution de Bernard Delvaux, lequel s'interroge sur les dispositifs institutionnels ou réglementaires susceptibles de favoriser, à l'échelle d'un même « bassin scolaire », et à contre-courant des puissants facteurs de différenciation qui travaillent aujourd'hui les institutions d'enseignement, l'accès de tous les élèves à un même niveau de connaissances et de compétences de base (sans que cependant, dans aucun des trois textes, ne soient mobilisés des éléments permettant de se rendre compte de ce que peut signifier et impliquer concrètement, en termes de curriculum et de pédagogie, cette idée d'une politique éducative qui consisterait non pas seulement à proposer des savoirs communs ou une culture commune tout au long des années de la scolarité obligatoire, mais véritablement à égaliser les niveaux d'acquisition, à combler les écarts entre les groupes et entre les individus et à corriger ainsi, en même temps et plus difficilement encore sans doute que celles de la société, les « injustices » de la nature).

Un autre apport important de l'ouvrage réside dans l'effort dont témoignent certaines contributions pour faire avancer la réflexion sur les enjeux de justice du fonctionnement des institutions éducatives à partir de démarches analytiques susceptibles de produire des résultats empiriquement consistants. Tel est par exemple, et par excellence, le cas des contributions d'A. Grisay sur la mesure de l'efficacité des écoles (et des politiques éducatives) et de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat sur les modes de groupement et d'affectation des élèves dans les collèges. Le texte d'A. Grisay comporte une visée essentiellement méthodologique. Il part du constat que beaucoup d'études sur l'effet-école souffrent d'un biais méthodologique qui tient au fait qu'elles ne tiennent pas compte de l'interaction qui peut exister entre « variables d'inputs » (par exemple les caractéristiques sociales des publics d'élèves) et « variables de processus » (la qualité des ressources éducatives), une interaction qui est le plus souvent de type « additif » (lorsque les élèves les meilleurs ou les plus privilégiés disposent des meilleures ressources), mais peut comporter aussi des aspects « suppressifs » (comme dans les politiques de contre-différenciation compensatoriste). Comment parvenir à une mesure plus exacte de la « valeur ajoutée » attribuable à la qualité de l'enseignement dans différents cas de figure (système inégalitaire, compensatoire ou indifférencié) ? L'apport de l'auteur consiste à proposer, sous la forme d'une véritable « démonstration » à partir de simulations puis appliquée à l'exemple réel d'une centaine de collèges français, un nouveau modèle d'analyse plus complexe permettant de mieux estimer les différents facteurs en présence. De l'analyse des données réelles proposée (il s'agit de l'évolution des acquis en mathématiques entre l'entrée en 6<sup>e</sup> et

la sortie de 3<sup>e</sup> chez les élèves d'un centaine de collèges français) on retiendra au moins la confirmation de l'existence d'une forte interaction « additive » entre les variables d'input et celles correspondant à la qualité de l'environnement scolaire offert aux élèves, une conclusion qui, malgré la technicité apparemment rebutante de l'argumentation, ne manquera pas d'apparaître comme politiquement significative.

C'est encore le niveau du collège qui est concerné dans la contribution présentée par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat. D'une enquête menée dans 212 collèges il ressort la très grande variabilité, d'un collège à l'autre, du niveau moyen des élèves recrutés et aussi de leur degré d'hétérogénéité. Mais la gestion de cette hétérogénéité apparaît elle aussi très variable, selon notamment les modes de composition des classes et d'affectation des élèves mis en œuvre au sein des établissements. On sait que la question des enjeux ou des effets des différents modes possibles de groupement des élèves dans les établissements secondaires (classes de niveaux, groupes de niveaux-matière, classes hétérogènes, groupes optionnels, de spécialisation, de soutien, etc.) fait l'objet de nombreuses études dans certains pays comme la Grande-Bretagne. En France, des recherches comme celle qui est ici présentée font encore parfois figure de travaux pionniers. Deux résultats essentiels retiendront au moins ici notre attention. Il s'agit d'une part de l'importance que paraît revêtir, au sein des collèges français, le phénomène (généralement inavoué) de la disparité de niveaux, c'est-à-dire de publics, entre des classes formellement équivalentes. En effet, fort curieusement, d'après les analyses de variance effectuées par les auteurs sur certains indicateurs de performances des élèves de l'échantillon entrés en sixième, il apparaît que la différenciation entre les classes à l'intérieur d'un même établissement « pèse » plus lourdement dans la variance totale du score moyen obtenu que les disparités, pourtant très importantes, dues au recrutement des établissements. Mais il s'agit surtout des implications de ces pratiques pour les différentes catégories d'élèves. L'analyse de données d'enquête portant sur l'effet des classes de niveaux sur les progressions d'élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> révèle d'une part que, globalement et en moyenne, le système des classes hétérogènes est plus favorable aux progressions que celui des classes de niveaux, d'autre part que l'avantage relatif que les moins performants peuvent tirer de l'affectation en classes hétérogènes est plus grand que le désavantage relatif que cette affectation peut entraîner pour les plus performants. Mais, quelle que soit la valeur d'indice ou d'information que peut comporter une telle arithmétique des bénéfiques et des préjudiciables, force est de reconnaître qu'elle ne saurait tenir lieu de preuve ou de fondement pour telle pratique plutôt que

pour telle autre. Sans être un jeu à somme nulle, où tout gain quelque part se paierait ailleurs d'une perte équivalente, le mode de gestion des flux d'élèves au sein des systèmes d'éducation de masse constitue nécessairement un enjeu conflictuel, au sens où il est impossible de satisfaire simultanément et également tout le monde, et où des arbitrages, à différents niveaux, sont nécessaires, qu'aucune expertise ne pourra jamais éclairer totalement. Cela signifie aussi, comme cela ressort également de l'étude d'Agnès van Zanten sur les stratégies des chefs d'établissement face au développement des nouvelles logiques de choix et de concurrence en France et en Grande-Bretagne, que cette gestion des flux n'est pas un problème moins « politique » à l'échelle locale des établissements (où s'exercent des choix organisationnels et pédagogiques décisifs) qu'à l'échelle du système éducatif dans son ensemble.

Parce qu'elles considèrent les choses davantage à partir du point de vue des acteurs que du point de vue d'une approche « externe », les contributions rassemblées dans la troisième partie de l'ouvrage éclairent un autre versant, plus quotidien, plus « ordinaire », mais peut-être aussi plus universel, aussi ancien que l'école elle-même, de la problématique de la justice de ou dans l'école. Il s'agit de la question de l'évaluation et de celle des sanctions qui interviennent dans le cadre du maintien de la discipline. À quelles conditions l'évaluation scolaire est-elle équitable ? L'évaluation d'une performance scolaire peut-elle et doit-elle, par exemple, prendre en compte les facteurs contextuels, le parcours antérieur de l'élève, ses caractéristiques personnelles ? À coup sûr l'épreuve d'examen écrite et anonyme, qui repose sur une sorte de « principe d'ignorance », et l'entretien ou le dossier personnalisé, où l'on est censé tenir compte du plus grand nombre d'informations concrètes sur le candidat, représentent deux cas de figure extrêmes, deux conceptions opposées de la justice. L'étude par entretiens et questionnaires de Pierre Merle auprès de lycéens révèle ainsi le caractère problématique de leur expérience de la notation et les fluctuations du sentiment d'équité selon la discipline considérée, la position scolaire de l'élève et ses souhaits d'orientation après le bac. Quant à la recherche de Patrick Rayou, elle fait ressortir, à propos de la dissertation de philosophie et de sa difficile évaluation, certaines tensions inhérentes à l'identité lycéenne ou étudiante, entre normes intellectuelles et normes groupales, originalité et conformité, distanciation instrumentale et engagement personnel, monde scolaire et monde de la vie juvénile. Ambiguïté, complexité, pluralité, instabilité, tensions, tels sont aussi les aspects de l'expérience de la justice qui ressortent des analyses de François Dubet : il existe « une polyarchie des normes de justice » qui, face, par exemple, à des scénarios conflictuels à propos des-

quels des étudiants sont invités à opérer et à justifier certains choix cruciaux, conduit ceux-ci à refuser les argumentations « généralisantes », à se retrancher derrière une vision du monde moral de type « casuistique » et « conséquentialiste ». Quant à la contribution d'Éric Debarbieux, elle fait plutôt ressortir le caractère fortement négatif de l'expérience scolaire de la punition, une expérience associée de manière insistante, et croissante avec l'âge, à un sentiment d'arbitraire et d'injustice – sentiment qui peut être interprété, sinon étayé, à la lumière de certaines données d'enquête auquel l'auteur fait référence, et qui suggèrent au moins le caractère fortement inégalitaire (en termes de publics concernés) de la pratique punitive au sein des établissements scolaires. Mais peut-on conclure ici de l'inégalité à l'iniquité, et notamment au biais « ethnociste », si on n'a pas complètement une information sur « les faits » qui sont susceptibles d'être reprochés aux uns et aux autres ? Sauf à considérer la violence, la déviance, la délinquance ou l'indiscipline comme de pures « constructions sociales »...

Une dimension manque dans les approches mentionnées par François Dubet et n'est guère prise en compte non plus (mais tel n'était pas son objet) dans le présent ouvrage, c'est celle de la morale ou plutôt de l'éducation morale. L'école se doit d'être juste, aussi bien dans la dimension « commutative » que dans la dimension « distributive » de la justice. Mais n'est-ce pas d'abord parce qu'elle doit *témoigner* de la justice ? En témoigner, c'est-à-dire en faire apparaître le visage, tout comme, pour Durkheim, la punition a d'abord une fonction de manifestation, d'épiphanie de la loi dans sa majesté. Elle doit en témoigner pour pouvoir *enseigner*. Plusieurs des textes ici rassemblés font état du *sentiment* de la justice chez les élèves, mais il s'agit de l'aspect « passif » de la justice, c'est le sentiment d'être *traité* de manière plus ou moins juste (à travers les pratiques d'évaluation, d'orientation, de sanction, etc.). Mais qu'en est-il du *sens* de la justice comme principe d'inspiration ou de régulation de *ses propres actions* ? Mieux vaut, soutient Socrate dans le *Ménon*, subir l'injustice que la commettre. Cette question du sens de la justice est au cœur de la théorie du développement moral de Kohlberg et de son utopie d'une « école juste », d'une école où les rapports interpersonnels soient inspirés par un idéal de justice universaliste. La justice est partout comme revendication, et cela est légitime, mais qu'en est-il de la justice comme exigence intérieure, comme faim et comme soif taraudant les déserts glacés du calcul égoïste ? Bel objet pour de nouveaux et improbables séminaires...

Jean-Claude Forquin

POUCET (Bruno). – **Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)**. Paris : CNRS Éditions, 1999. – 438 p.

Issu d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue à Paris V sous la direction de C. Lelièvre en 1996, l'ouvrage que Bruno Poucet propose au lecteur doit être appréhendé, philosophie et histoire de cette dernière obligent, comme une... « somme ». Entendons par là, sans ironie aucune, l'œuvre d'un docteur (« angélique », « ineffable » ou « indicible » selon la tradition...), d'un docteur, en un mot de celui qui sait et qui nous instruit à juste titre : la « somme » représente alors étymologiquement tout à la fois un certain état d'« achèvement » et un « point culminant ». Bien évidemment, un tel jugement ne doit pas être pris trop à la lettre, car rien ne semble plus éloigné de la pensée de B. Poucet qu'une conception figée, intemporelle, « scolastique », en un mot, de l'enseignement philosophique.

Ce dernier n'est pourtant pas à l'abri, chacun le sait, d'une telle approche. On pourrait même dire qu'elle constitue, de façon récurrente, son ordinaire. Des « tables de la Loi » existent en effet, particulièrement les instructions officielles du 2 septembre 1925 (signées Anatole de Monzie) – placées par exemple en exergue de l'opuscule brillant de Léon-Louis Grateloup (*Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie, 1986*) sous le signe de « *la liberté comme fin et moyen* ». Programme qu'un Olivier Revault d'Alonnes (1969) prêtait déjà, à sa façon, à Victor Cousin (soucieux d'établir en 1844 l'enseignement philosophique de façon autonome par rapport à la théologie). Mais V. Cousin « *a légiféré pour cent quarante ans, ce qui est quand même remarquable* », ajoutait avec finesse Renault d'Alonnes, proposant une piste de réflexion fort sérieuse : « *Ce qui est très curieux dans l'Université française, c'est qu'il est très bien vu de s'interroger sur la pédagogie, et notamment sur la pédagogie philosophique, sur les rapports entre l'enseignement de la philosophie et celui de l'histoire, celui de la philosophie et celui des sciences naturelles, mais qu'il est très mal vu de s'interroger sur la philosophie elle-même, je veux dire sur sa légitimité* (1) ». Au même moment, J. Colombel se demandait de façon plus abrupte dans une revue hautement symbolique : « *Peut-on encore enseigner la philosophie aujourd'hui ?* » (*Les Temps Modernes*, 1970, n<sup>os</sup> 285 et 287).

De toute évidence, c'est ce souci d'interrogation d'une discipline sur elle-même que Bruno Poucet s'efforce de réitérer, sur un mode plus apaisé sans doute, en recherchant ses formes historiques dans le champ scolaire français. À cette fin, tout en fournissant en annexe les pièces les plus précieuses du dossier (une trentaine de pages), il

étudie (trois cent cinquante pages durant) la place de la philosophie à travers les « plans d'études » et autres « programmes » (le glissement du premier terme au second constituant son inscription évidente comme discipline scolaire de l'enseignement secondaire placée dans la perspective du baccalauréat, fût-ce un temps comme un « couronnement des études ») mais aussi à travers les manuels (dominants, innovants), les exercices proposés aux élèves (la dissertation tout particulièrement), les pratiques d'enseignement repérées par l'intermédiaire des rapports d'inspection, les orientations des divers Inspecteurs généraux. Tout cela sans oublier de questionner le contexte à la fois proprement scolaire (l'apparition de ce que l'on nomme aujourd'hui des « nouveaux publics » successifs) et, plus largement, sociétal (les débats sur les finalités de l'enseignement secondaire par exemple). Difficile entreprise, on le voit, où se nouent (et se dénouent par la grande maîtrise de l'auteur) les fils d'une discursivité complexe.

S'éloignant de la scène primitive (et presque mythologique de nos jours) où l'éclectique Cousin présentait l'objet et la méthode de cet enseignement, B. Poucet nous propose une authentique anamnèse (si ce n'est une anabase à l'envers) dont le point de départ serait la réapparition de l'enseignement philosophique sous l'Empire libéral après sa quasi-disparition sous l'Empire autoritaire, tout au moins sa relégation en tant que simple « logique » – les « contre-révolutionnaires » de 1850 (et d'aujourd'hui ?) ayant pour point commun de refuser des nourritures intellectuelles jugées trop fortes pour la jeunesse des lycées. Quatre moments essentiels sont alors isolés : 1) La « renaissance de l'enseignement de la philosophie (1863-1879) » ; 2) « Le temps de la stabilité (1880-1901) » ; 3) la confrontation de cet enseignement aux grandes réformes de l'enseignement secondaire (1902-1939) – qu'il s'agisse de la réforme moderniste de 1902 ou des contre-réformes plus traditionalistes des années 1923-1927 ; 4) « La diversification de l'enseignement philosophique (1940-1990) » dans le cadre de la massification, sinon de la démocratisation de l'enseignement, d'une part, dans le cadre des évolutions de société d'autre part (Mai 68 représentant de ce point de vue une date importante). Dans ce parcours, « l'enseignement libre », figure longtemps antithétique de l'enseignement public (cf. les célèbres et multiples polémiques entre J. Simon et M<sup>gr</sup> Dupanloup), n'est pas oublié : il constitue, au demeurant, un autre champ de recherche de l'auteur (*entre l'Église et la République*, 1998).

Au total, pour B. Poucet, « l'enseignement de la philosophie est une discipline profondément marquée par l'his-

toire », cherchant au fil du temps entre la théologie, les lettres, les sciences humaines, son espace propre, tout en entretenant des rapports étroits avec le pouvoir d'État. Cette conclusion, pour n'être pas à vrai dire originale (2), est ici pleinement argumentée. Après les travaux essentiels de A. Canivez, S. Douailler, J.-L. Fabiani, P. Gerbod, explicitement convoqués, B. Poucet poursuit avec un grand talent d'analyse les recherches de A. Chervel sur la constitution des disciplines scolaires ou celles de J.-C. Forquin sur la sociologie des curricula. Son travail fait aussi indubitablement écho aux réflexions sur les valeurs de V. Isambert-Jamati (*Crises de la société, crises de l'enseignement*, 1970 ; *Les savoirs scolaires*, 1990). Il prend donc pleinement sa place dans un *continuum* théorique qu'il enrichit de ses apports. À ce titre, il peut intéresser tout à la fois le professeur de philosophie, l'historien, le sociologue ou le didacticien (et, bien sûr, « l'honnête homme » contemporain), tous soucieux de saisir concrètement les avatars d'une discipline, longtemps jugée essentielle et souvent en discussion (aujourd'hui même encore).

Ajoutons, *in fine*, sur les marges de cette lecture, une interrogation que, dix ans après la disparition des écoles normales, le propos de Fauteur appelle, me semble-t-il, en creux : si les professeurs de philosophie ont été au premier rang de la construction de « l'école de la République » (Buisson, Compayré, Durkheim, Marion, etc. ), si l'enseignement de la philosophie a occupé, hier, une place non négligeable dans la formation des maîtres (fût-ce sous la forme des couples « psychologie/pédagogie » et « morale/sociologie » auprès des premiers « instituteurs du peuple » et autres « hussards noirs de la sévérité »), qu'advient-il aujourd'hui de cet enseignement quand émerge le temps des « professionnels de l'éducation » ? Reconnaissons que, de façon très inquiétante, il commence à s'effacer, voire à disparaître, sans crier gare... lors même que la fort médiatique « éducation à la citoyenneté » tient le haut du pavé.

Hervé Terral  
IUFM Toulouse

#### NOTES

- (1) O. Revault d'Alonnes, « Mai 68 ? Oui, ce n'est qu'un début », in M. Chapsal, M. Manceaux, *Les professeurs pour quoi faire ?*, Éd. du Seuil, 1969, 173-186.
- (2) Cf. par exemple P. Thuillier, *Socrate fonctionnaire* (1969) ou F. Châtelet, *La philosophie des professeurs* (1970).

# La revue a reçu...

- Analyse de dispositifs pédagogiques. – **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 33, n° 3, 2000, Cerse-université de Caen.
- BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), NADOT (Suzanne) (dir.). – **Malaise dans la formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan, 2000. – 275 p. (Éducation et formation).
- BARD (Christine). – **Les femmes dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle**. Paris : Armand Colin, 2000. – 285 p. (Collection U, Histoire).
- BOUCHER (Manuel) (dir.). – **De l'égalité formelle à l'égalité réelle : La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes**. Paris : L'Harmattan, 2001. – 582 p.
- Cahiers de psychologie**, périodique du séminaire de psychologie et du groupe de psychologie appliquée de l'université de Neuchâtel, n° 36, décembre 2000.
- Derrida and Education**, edited by Gert J.J. Biesta and Denise Egéa-Kuehne, Routledge International Studies in the philosophy education, London and New York, 2001. – 251 p.
- DUBAR (Claude). – **La formation professionnelle continue**. Paris : La Découverte, 2000, 4<sup>e</sup> éd. – 120 p. (Repères).
- DUBET (François), DURU-BELLAT (Marie). – **L'hypocrisie scolaire : Pour un collège enfin démocratique**. Paris : Seuil, 2000. – 227 p. (L'épreuve des faits).
- DUBREUIL (Bertrand) (dir.). – **Pédagogies en milieux populaires**. Licorne. Diffusion : Paris : L'Harmattan, 2001. – 207 p. (Villes plurielles).
- École – familles, « Je t'aime moi non plus »**. Actes de la journée d'études du 10-01-2000 au Sénat. Paris : Hachette éducation, 2001. – 112 p. (Éducation et Devenir).
- Enseignants d'Europe et d'Amérique : Questions d'identité et de formation**. Séminaire des 6 et 7 mai 1998, Pointe-à-Pitre. Textes coordonnés par Antoine Abon et Marie-Josèphe Giletti. Paris : INRP, 2000. – 266 p.
- FIGARI (Gérard), ACHOUCHE (Mohammed). – **L'activité évaluative réinterrogée**, avec la collab. de Véronique Barthélémy. Bruxelles : De Boeck Université, 2001. – 398 p. (Pédagogies en développement).
- GAUTHIER (Roger-François). – **Mon enfant entre au collège**. Paris : Stock, 2000. – 265 p. (Passage).
- GLASMAN (Dominique). – **L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école**. Paris : PUF, 2001. – 317 p. (Éducation et formation).
- GLASMAN (Dominique). – **Des ZEP aux REP, Pratiques et politiques**. Toulouse : SEDRAP Université, 2000. – 96 p. (A propos).
- International Review of Education, Guest Editor : Madhu Singh, Special issue : Researching Work and Learning, vol. 46, n° 6, nov. 2000.
- HOUSSAYE (Jean). – **Janusz Korczak, l'ami des droits de l'enfant**. Paris : Hachette éducation, 2000. – 160 p.
- KAMBOUCHNER (Denis). – **Une école contre l'autre**. Paris : PUF, 2000. – 316 p. (Questions actuelles).
- KAMMERER (Pierre). – **Adolescents dans la violence : Médiations éducatives et soins psychiques**. Paris : Gallimard, 2000. – 362 p. (Sur le champ).
- LAGARRIGUE (Jacques). – **L'école, le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent**. Bruxelles ; Paris : De Boeck ; Belin, 2001. – 204 p.
- LANGOUËT (Gabriel) (dir.). – **Les jeunes et les médias : L'état de l'enfance**. Paris : Hachette éducation, 2000. – 256 p.



- LEGRAND (Louis). – **Pour un homme libre et solidaire : L'Éducation nouvelle aujourd'hui.** Paris : Hachette éducation, 2001. – 238 p.
- LELEUX (Claudine). – **Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes.** Bruxelles : De Boeck, 207 p. (Outils pour enseigner).
- LÉVINE (Jacques), MOLL (Jeanne). – **Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse.** Paris : ESF, 2000. – 192 p. (Pédagogies).
- MAUGER (Gérard), PINTO (Louis). – **Lire les sciences sociales, volume 3, 1994-1996.** Paris : Hermès sciences Publications, 2000. – 223 p.
- MUSSELIN (Christine). – **La longue marche des universités françaises.** Paris : PUF, 2001. 218 p. (Sciences sociales et sociétés).
- PERETTI (André de). – **Pour l'honneur de l'école.** Paris : Hachette éducation, 2000. – 400 p. (Questions d'éducation).
- POUCET (Bruno) (dir.). – **La loi Debré : Paradoxes de l'État éducateur ?** Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999. Amiens : CRDP, 2001. – 275 p. (Documents, Actes et rapports pour l'éducation).
- POUJOL (Geneviève) (dir.). – **Éducation populaire : Le tournant des années 70.** Paris : L'Harmattan, 2000. – (Débats Jeunesses).
- RÉGIS (Rémy), SERAZIN (Pierre), VITALI (Christian). – **Les conseillers principaux d'éducation.** Paris : PUF, 2000. – 255 p. (Éducation et formation).
- SOËTARD (Michel). – **Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie.** Paris : ESF, 2001. – 251 p.
- TANON (Fabienne). – **Les jeunes en rupture scolaire : Du processus de confrontation à celui de remédiation,** en collab. avec Ariel Cordier. Paris : L'Harmattan, 2001.- 232 p.
- TOZZI (Michel), ÉTIENNE (Richard) (coord.). – **Quelle identité professionnelle pour notre métier ?** Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon, 2001. – 113 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- TROGER (Vincent). – **L'École.** Paris : Le Cavalier Bleu éditions, 2001. – 127 p. (Idées reçues).
- VAN ZANTEN (Agnès) (dir.). – **L'école, l'état des savoirs.** Paris : La Découverte, 2000. – 420 p. (Textes à l'appui ; L'état des savoirs).
- VULBEAU (Alain) (dir.). – **La jeunesse comme ressource : Expérimentation et expérience dans l'espace public.** Toulouse : Érès, 2001. – 232 p. – (Questions vives sur la banlieue).

## Articles

### « Varia »

*Bernard Lahire* – The construction of "autonomy" in primary school : between knowledges and powers.

p. 151

Based on an analysis of practices and discourses of primary school teachers and inspectors, the author applies himself to recompose the idealtypical figure of "pedagogy of autonomy" universe (underlining its relevant properties), then to clarify some of the central stakes of this model and its variations, and finally concludes on one of the big difficulties of its practical application that is historically significant.

*Georges-Louis Baron, Éric Bruillard* – Computing didactics ?

p. 161

Computing is a reality paradoxically widespread but concealed from common people in spite of a daily interaction with software. Though, according to advertisement, software is easy for use, amateurs have many problems to use it. Computing is a university subject matter (not a school subject) and a knowledge integrated in other fields. Its influence on education is potentially strong. This article presents a synthesis of didactic stakes related to this subject matter in the perspective of citizenship culture, renewal of instrumentation and development of experimentation forms.



# *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

---

JANVIER-MARS 2001, 42-1

ISBN 2-7080-0985-0

---

Comment devient-on fumeur de cannabis ? Patrick PERETTI-WATEL

Faire le gendarme Christian MOUHANNA

Crime et conjoncture socio-économique Hugues LAGRANGE

Les droits des élèves Pierre MERLE

Personnes âgées et objets technologiques Vincent CARADEC

## *NOTE CRITIQUE*

Sociologie de la lecture Monique SEGRÉ

## 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 - France : 420 F (4 numéros trimestriels / *four quarterly issues*)

- Étranger / *Abroad* : 580 F (4 numéros trimestriels + numéro supplémentaire en anglais /  
*four quarterly issues + the English selection*)

### ***Vente au numéro / Single issue***

130 F le numéro trimestriel / *for each quarterly issue*

180 F la sélection anglaise / *for the English selection*

Soit par correspondance à / *either by post (or mail) to*

**Éditions OPHRYS**

**BP 87**

**05003 GAP Cedex**

**04 92 53 85 72**

***Post check : CCP Marseille 636 09 E***

Soit auprès des librairies universitaires / *or place an order with your usual academic bookstore*

# *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 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

---

AN ENGLISH SELECTION – 2001, 42, Supplement

ISBN 2-7080-0986-9

---

<b>Forty Years of Social Mobility in France</b>	Louis-André VALLET
<b>Temporal Stratification of Taste</b>	Philippe BESNARD Guy DESPLANQUES
<b>Inventing the “Occupied Population”</b>	Christian TOPALOV
<b>Prostitutes: an Unlikely Mobilization</b>	Lilian MATHIEU
<b>Measuring Crime</b>	Philippe ROBERT Renée ZAUBERMAN Marie-Lys POTTIER Hugues LAGRANGE

## *REVIEW ESSAY*

<b>Recent Sociological Studies on the Police</b>	Pierre FAVRE
--	--------------

---

### *Abonnements / Subscriptions :*

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à : /

*Please send order and payment to:*

Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 2001 - France : 420 F (4 numéros trimestriels / *four quarterly issues*)

- Etranger / *Abroad* : 580 F (4 numéros trimestriels + numéro supplémentaire en anglais /  
*four quarterly issues + the English selection*)

### *Vente au numéro / Single issue*

130 F le numéro trimestriel / *for each quarterly issue*

180 F la sélection anglaise / *for the English selection*

Soit par correspondance à / *either by post (or mail) to*

**Éditions OPHRYS**

**BP 87**

**05003 GAP cedex France**

**04 92 53 85 72**

***Post check : CCP Marseille 636 09 E***

