

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, 2002 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

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

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

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

www.inrp.fr

ARTICLES**Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques :
approches sociologiques**

- Gilles Combaz* – Le projet d'établissement scolaire :
vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie
des rapports État/école p. 7
- Daniel Thin* – L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges
de quartiers populaires p. 21
- Pierre Merle* – L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire :
contribution à une sociologie des relations maître-élèves p. 31
- Marie-Paule Poggi-Combaz* – Distribution des contenus d'enseignement
en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire :
des différences non aléatoires p. 53

VARIA

- Bernard Lété* – Les centres de classes-lecture. Évaluation des effets
sur les capacités de traitement de l'écrit d'élèves de cycle 3 p. 71
- Saint-Cyr Chardon, Jacques Baillé* – Soutien en lecture : prise en compte
des méthodes d'apprentissage p. 81
- Laure Léger, Emmanuel Sander, Jean-François Richard, Rémi Brissiaud,
Denis Legros, Charles Tijus* – Propriétés des objets et résolution
de problèmes mathématiques p. 97
- Éric Flavier, Stefano Bertone, Jacques Méard, Marc Durand* –
Les préoccupations des professeurs d'éducation physique
lors de la genèse et la régulation des conflits en classe p. 107
- Éliane Ricard-Fersing, Marie-José Dubant-Birglin, Jacques Crinon* – Mémoires
professionnels et portfolios dans la formation des enseignants :
une étude comparative p. 121

NOTE DE SYNTHÈSE

- Claude Lessard, Raymond Bourdoncle* – Qu'est-ce qu'une formation
professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation
professionnelle p. 131

NOTES CRITIQUES

- C. Blanchard-Laville* – Les enseignants entre plaisir et souffrance
(G. Genevois) p. 155
- B. Charlot (dir.)* – Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales
(P. Rayou) p. 156
- C. Dubar* – La crise des identités. L'interprétation d'une mutation (J. Hédoux) p. 158

<i>G. Ferréal</i> – La dissertation sociologique (P. Guillot)	p. 163
<i>A. Jellab</i> – Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel (C. Agulhon)	p. 164
<i>L. Legrand</i> – Pour un homme libre et solidaire. L'Éducation nouvelle aujourd'hui (A. Kerlan)	p. 165
<i>C. Nicole-Drancourt, L. Roulleau-Berger</i> – Les jeunes et le travail : 1950-2000 (C. Agulhon)	p. 167
<i>Observatoire de l'enfance en France</i> – Les jeunes et les médias en France (M. Molgat)	p. 169
<i>M. Soëtard</i> – Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie (P.A. Dupuis)	p. 171
<i>M. Thrupp</i> – School Making a Difference. Let's be realistic ! (M. Duru-Bellat)	p. 173

**

<i>Jean-Claude Forquin</i> – Pierre Bourdieu (1930-2002)	p. 177
--	--------

LA REVUE A REÇU	p. 179
------------------------	--------

SUMMARIES	p. 181
------------------	--------

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

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

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

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

Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques

Les articles qui composent ce dossier ne procèdent pas d'une commande. Ils ont cependant pu être regroupés, non seulement en ce qu'ils relèvent tous les quatre de la sociologie de l'éducation, mais plus précisément en ce qu'ils proposent des analyses originales de quelques dispositifs, pratiques et interactions pédagogiques. Prenant pour objet les projets d'établissement, Gilles Combaz montre – à travers l'exemple du département du Val-de-Marne – que les manières dont les collèges investissent ce dispositif, généralisé depuis 1989, ont tendance à se différencier selon la composition sociale de leur public et à produire des effets curriculaires plutôt inverses de ceux recherchés (accentuation plutôt qu'atténuation des inégalités). Daniel Thin interroge quant à lui l'« autorité pédagogique » qu'il analyse, en référence à Bourdieu et Passeron, d'abord comme un dispositif relevant d'une « légitimité d'institution » ; dans le contexte de remise en cause de cette autorité, particulièrement sensible dans les collèges populaires, les enseignants se trouvent dans la situation de la renégocier constamment, et de l'actualiser dans le cours de leur action pédagogique personnelle, au gré des « relations d'interdépendance » entretenues avec les collégiens. Hormis des données statistiques et quelques esquisses d'analyse, les pratiques professorales d'humiliation des élèves n'avaient pas fait jusque-là l'objet d'une étude sociologique systématique participant d'une compréhension renouvelée des interactions propres à la classe ; à partir d'un corpus important de témoignages recueillis auprès d'étudiants, Pierre Merle élabore une typologie qui distingue pratiques de rabaissement lié au statut de l'élève et pratiques d'une autre nature (de type injures) touchant à la personne même de l'élève. Visant à maintenir ou restaurer un ordre scolaire, ces pratiques ont des incidences négatives sur ce qui doit donner sens à cet ordre, l'apprentissage. Enfin, s'intéressant aux contenus de l'enseignement d'EPS au collège, sur la base d'une enquête menée dans deux académies, Marie-Paule Poggi-Combaz montre que les curricula se différencient nettement selon les caractéristiques sociales du public scolaire. D'après son étude, la différenciation se manifeste ainsi dans un domaine où, *a priori*, on ne l'attendrait pas : celui de la culture corporelle.

A.R.

Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école

Gilles Combaz

En France, c'est la loi d'orientation de 1989 qui institue le projet d'établissement. Celui-ci doit permettre, entre autres, d'accroître l'autonomie de l'établissement afin qu'il puisse mieux s'adapter aux spécificités locales. Nous ferons l'hypothèse que cette démarche qui cherche à mettre en valeur l'originalité et la singularité de chaque établissement est susceptible de contribuer à un fonctionnement relativement inégalitaire du système éducatif. Pour tester cette hypothèse, une étude monographique réalisée à l'échelle d'un département métropolitain a permis d'analyser les axes prioritaires des projets d'établissement de l'ensemble des collèges publics (N = 101). Cette enquête révèle que dans les collèges socialement favorisés, les caractéristiques du public scolaire font que l'on peut se permettre de mettre l'accent sur des objectifs relativement « nobles » (ouverture culturelle, travail en interdisciplinarité, vie à l'intérieur de l'établissement). Au contraire, dans les établissements scolarisant des élèves de milieux modestes ou défavorisés, les orientations qui se manifestent à travers les projets d'établissement traduisent plutôt une adaptation contrainte et forcée aux difficultés que rencontrent quotidiennement les élèves (difficultés scolaires, situations sociales précaires, violences urbaines, etc.).

Mots-clés : projet d'établissement, sociologie des rapports État-école, autonomie des établissements scolaires, inégalités scolaires.

INTRODUCTION

Cet article s'efforce de rendre compte d'une recherche qui constitue le dernier volet d'un triptyque consacré à l'analyse de l'évolution récente des rapports entre l'État et l'école (essentiellement pour le premier cycle du second degré). Plus précisément, nous avons tenté d'évaluer les

effets sociaux d'un certain nombre de mesures qui ont contribué à transférer une partie des responsabilités de l'État central vers les niveaux périphériques (rectorat, inspection académique ou établissement ; région, département ou commune du point de vue des collectivités territoriales). En s'inscrivant explicitement dans la perspective des travaux qui ont cherché à apprécier le rôle que

peut jouer le « fonctionnement interne » de l'école dans la création, la réduction ou le maintien des inégalités de réussite scolaire, la première étape a consisté à analyser les effets du dispositif des projets d'action éducative (Combaz, 1996). La recherche engagée au cours d'une deuxième étape nous a permis d'apprécier les retombées des mesures qui ont contribué à la mise en œuvre des parcours pédagogiques diversifiés (Combaz, 1999). Au cours de la troisième phase, nous avons choisi de travailler sur l'une des mesures qui constitue probablement l'illustration la plus exemplaire des procédures qui ont contribué à assouplir les rapports entre l'État et l'école : le projet d'établissement. Institué par la loi d'orientation de 1989, le projet d'établissement se présente comme une obligation faite aux collèges et aux lycées d'élaborer et de préciser les orientations éducatives et pédagogiques à travers lesquelles doit se manifester l'articulation entre les directives nationales et la prise en compte des spécificités locales. Nous ferons l'hypothèse que ces orientations peuvent constituer un puissant révélateur des processus qui contribuent à différencier les apports culturels à l'école en fonction des caractéristiques sociales du public auquel on s'adresse. C'est parce que la démarche de projet implique la différence que l'on peut supposer qu'un certain nombre de procédures visant à mettre en évidence les spécificités et la singularité des établissements scolaires peuvent contribuer à la hiérarchisation croissante de ces derniers ; cette hiérarchisation se manifestant entre autres, de manière palpable, à travers une distribution inégalitaire des savoirs.

C'est au cours de la décennie quatre-vingt que la notion de projet d'établissement fait son apparition au sein du système éducatif français. Son émergence est loin de résulter uniquement de la seule évolution du fonctionnement propre de l'école. Il importe, au contraire, de rappeler que le contexte général dans lequel apparaît cette notion de projet correspond à une crise de la société de progrès et à la montée des précarités, notamment celles liées au chômage. Comme le précise très justement J.-P. Boutinet (1999, p. 23), « dans cette société plus précaire et mouvante, de nombreux repères disparaissent ou se transforment. Famille, travail, école ou religion, sont autant de domaines de la vie autrefois clairement définis et stables, et désormais en pleine mutation ». Cette perte de repères stables ainsi que le caractère fluctuant et relativement imprévisible de l'environ-

nement dans lequel nous évoluons favorise l'avènement d'une véritable « culture à projet » (Boutinet, 1992). Dans ce contexte, le besoin de donner du sens à nos actions ainsi que la nécessité de pouvoir jalonner un futur aux contours de plus en plus flous peuvent expliquer en partie l'engouement actuel pour les conduites à projet. Peut-on considérer que l'émergence du projet d'établissement est totalement déconnectée de cette évolution ? Un certain nombre d'éléments semblent plutôt plaider en faveur d'une réponse négative. En premier lieu, retenons que le projet d'établissement apparaît en grande partie comme l'une des solutions envisageables pour répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves (Cros, 1987). À cette particularité liée à l'évolution du public s'ajoutent les problèmes inhérents à la multiplication des situations scolaires difficiles et au climat d'insécurité ou de violence qui se développe dans certains établissements. Ainsi, il apparaît vraisemblable que pour une partie des acteurs concernés — en particulier les enseignants — « le mot "projet" s'identifie (...) au refus d'une situation scolaire insupportable. Plutôt qu'une démarche consciente et méthodique, il traduit simplement un espoir d'amélioration, de transformation, l'expression d'un désir de changement, notamment dans les conditions d'exercice du métier » (Obin, Weber, 1987, p. 57). En second lieu, on ne peut que souligner le flou qui entoure les grandes finalités qui devraient impulser les politiques éducatives. On serait tenté de penser, à la suite de B. Charlot (1994), que l'État ne dispose plus de discours politique fort sur l'éducation. Et il est probable que « c'est lorsque les finalités ne sont pas sûres, lorsque apparaissent des dissensions internes sur leur interprétation, que l'on éprouve le besoin de formaliser un projet, comme garant, justification, légitimation même de l'organisation » (Boutinet, 1992, p. 113). Par ailleurs, il faut noter que les années quatre-vingt constituent une période au cours de laquelle « les idées 'd'autonomie', de 'compétitivité' et de réduction du contrôle de l'État sont largement diffusées à propos des établissements d'enseignement ; l'autonomie et la compétitivité devant garantir un meilleur "rendement" scolaire » (Lelièvre, 1990, p. 213). Un certain nombre de recherches ou d'études récentes se sont d'ailleurs efforcées d'apprécier l'efficacité de l'enseignement (Merle, 1998). D'autres travaux ont tenté de dénoncer le caractère de plus en plus libéral du fonctionnement de l'école

publique. Ce qui pourrait s'apparenter à un relatif « retrait de l'Etat » en matière de politiques éducatives favoriserait le développement d'une école à plusieurs vitesses (Careil, 1998). Ce dernier point semble pourtant donner lieu à discussion. Est-il vraiment question d'une quelconque forme de « désengagement » ou de « démission » de l'État ou bien s'agit-il plutôt d'une simple redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie ? Si en l'état actuel de la réflexion il paraît difficile de fournir une réponse définitive à cette question, en revanche, il est permis de penser que les objectifs en termes de démocratisation de l'enseignement semblent avoir été singulièrement revus à la baisse. Comme l'indique très justement A. Van Zanten « (...) la déssectorisation, la décentralisation, l'accroissement relatif de l'autonomie des établissements et, plus encore, la non-limitation des stratégies de choix et d'évitement des établissements des parents favorisés dans un contexte de laxisme institutionnel ont (...) probablement contribué à éroder fortement l'idéal d'égalité sociale » (Van Zanten, 1999, p. 142).

Quelles incidences sur le curriculum ?

En s'inspirant des travaux qui ont souligné l'étroite correspondance qui peut exister entre le type de contenus enseignés, les objectifs poursuivis ou les modèles éducatifs retenus et les caractéristiques socioculturelles des élèves auxquels on s'adresse (Isambert-Jamati, 1984 ; Plaisance, 1986), on peut se demander si l'évolution que nous venons d'analyser est susceptible d'avoir des répercussions en termes de curriculum scolaire. Le projet d'établissement — à travers les axes prioritaires retenus — servira alors de révélateur des inégalités qui peuvent éventuellement se manifester quant aux contenus culturels proposés. Dans l'utilisation que nous souhaitons faire de cette notion, le curriculum scolaire ne se réduit pas, de façon étroite, aux savoirs enseignés dans le cadre des programmes mais renvoie plutôt à la définition plus large qu'en donne J.-C. Forquin. Le curriculum sera ainsi défini comme un « (...) ensemble d'expériences d'apprentissages effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée » (Forquin, 1984, p. 213).

Les caractéristiques du curriculum, dont nous rendrons compte des variations éventuelles en fonction du type d'élève auquel il s'adresse, seront appréhendées à travers « un instantané »

constitué par les orientations qui se manifestent par le biais des projets d'établissement. Comme le précise très justement G. Figari (1991), il serait faux de penser que le projet d'établissement ne constitue qu'un simple document administratif au service d'une meilleure gestion. Depuis sa mise en œuvre officielle avec la loi d'orientation de 1989 et l'expérience aidant, il est devenu un instrument permettant de définir la « politique de l'établissement » et, de ce point de vue, il n'est pas sans incidence sur le curriculum scolaire. S'inscrivant parfaitement dans l'ensemble des mesures qui ont contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires, l'un des objectifs majeurs du projet d'établissement est de permettre une meilleure adaptation aux caractéristiques locales. Plutôt que d'être contraint d'appliquer des directives quelque peu rigides et standardisées émanant des services centraux de l'Éducation nationale, l'établissement est explicitement appelé à effectuer un certain nombre de choix qui permettent, entre autres, de prendre en compte les spécificités des élèves auxquels il s'adresse. Ces transformations relativement récentes du fonctionnement de l'établissement ne peuvent être que questionnées par le sociologue soucieux de suivre l'évolution des inégalités scolaires. À ce titre, nous ferons l'hypothèse que les orientations qui émanent du projet d'établissement constituent un puissant révélateur des disparités qui existent entre les établissements. Aux disparités dues aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves peuvent s'associer des disparités quant au curriculum. Cette adéquation — bien souvent indispensable et contrainte — entre les orientations du projet d'établissement et les caractéristiques socioculturelles des élèves, peut conduire à un maintien — voire à une aggravation — des inégalités existantes. Si l'utilisation de la marge d'initiatives laissée à l'établissement scolaire peut donner lieu, dans certaines circonstances, à la production d'inégalités, elle peut aussi — et il est important de le souligner — permettre, selon les orientations de la « politique » envisagée par l'équipe éducative, d'engager des actions spécifiques susceptibles d'avoir des effets « démocratisants ».

LA MÉTHODE

Comme nous l'avons déjà montré (Combaz, 1996, 1999), lorsqu'il s'agit d'étudier la nature

des actions entreprises par les collèges dans le cadre des mesures qui ont contribué à assouplir les rapports entre les « services centraux » et les « échelons périphériques », la perspective de constituer un échantillon national qui pourrait satisfaire aux exigences d'un minimum de représentativité n'est pas acceptable. L'autonomie qui est accordée aux établissements par le biais de ces mesures ne peut effectivement être analysée en dehors du cadre géographique dans lequel elle prend sens. En ce qui concerne les collèges, l'unité d'analyse qui paraît la plus pertinente est le niveau départemental. L'enquête empirique destinée à tester nos hypothèses porte ainsi sur l'ensemble des collèges publics du département du Val-de-Marne en région parisienne (N = 101). L'élaboration des catégories permettant de caractériser les orientations prises par les projets d'établissement n'a pas été réalisée à partir des catégories indigènes utilisées dans les documents écrits que les établissements remettent aux autorités de tutelle. Nous avons, au contraire, privilégié le recensement des actions réellement entreprises dans le cadre du projet d'établissement. Plutôt que s'en tenir aux intitulés souvent généraux et ambitieux qui peuvent avoir pour fonction, dans certaines circonstances, de fournir au regard extérieur une image flatteuse de l'établissement, nous avons préféré être en mesure d'analyser la nature des actions menées. Afin de disposer d'un minimum de contrôle sur le caractère authentique ou fictif de ces actions nous avons bénéficié des informations fournies par les membres de la cellule pédagogique de l'inspection académique chargés de suivre ces dossiers. Une fois recensées, ces actions ont fait l'objet d'un classement qui a consisté à regrouper en catégories relativement homogènes les principales orientations caractérisant chaque projet d'établissement. On pourra consulter en annexe III la définition précise de chacune de ces catégories. L'objectif étant de mettre en correspondance la nature de ces orientations et la composition sociale du public scolaire, une typologie des collèges a été construite à partir d'un certain nombre d'indicateurs socio-démographiques permettant de cerner le profil socioculturel des élèves de chaque établissement. Pour davantage de précisions sur la manière dont cette typologie a été construite, nous renvoyons le lecteur à l'annexe II. Il importe de préciser que pour chacun des types d'établissement (« Très favorisés », « Ouvriers », etc.), les intitulés retenus ne fournis-

sent qu'une image très synthétique et quelque peu grossière de la composition sociale. Ainsi, un collège classé dans la catégorie « Très favorisés » ne signifie pas qu'il ne scolarise aucun enfant d'ouvriers. Le classement indique simplement que ces enfants-là sont nettement minoritaires par rapport aux enfants dont les parents sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les orientations du projet d'établissement sont-elles susceptibles de varier selon la composition sociale du public scolaire ? Les travaux de S. Devineau (1998), réalisés à partir d'un échantillon de 125 projets nous inciteraient plutôt à répondre par la négative. Nos données empiriques laissent pourtant penser qu'il existe des liaisons assez fortes entre les orientations prises par les projets d'établissement et les caractéristiques socioculturelles des élèves concernés. Pour la plupart d'entre elles, ces liaisons vont dans le sens d'un maintien — voire d'un creusement — des inégalités. Ce qui tend à valider partiellement notre hypothèse. Ces inégalités se manifestent dans les secteurs suivants.

L'ouverture culturelle

Eu égard aux résultats observés, on pourrait considérer que c'est le thème à partir duquel se manifestent le plus clairement les inégalités révélées par les projets d'établissement. On constate en effet que cette orientation est d'autant plus investie que l'on a affaire à des collégiens socialement privilégiés (70 % pour les collèges « très favorisés » et 77,3 % pour les « favorisés » contre 62,4 % pour l'ensemble des établissements. Tableau 1, annexe I). Ainsi, les apports culturels qui sortent quelque peu du cadre strict des activités d'enseignement, sont d'autant plus développés que l'on s'adresse à des élèves dont l'héritage culturel a toute chance d'être très conséquent. On peut supposer que cet investissement qui se situe relativement à la périphérie des activités d'enseignement, sans en être totalement déconnecté, ne peut avoir lieu que lorsque les acquisitions scolaires sont déjà suffisamment solides. Par ailleurs, tout laisse à penser que

cette ouverture culturelle n'atteint son développement le plus accompli que lorsqu'elle s'adresse à un public déjà fortement sensibilisé, par les pratiques familiales, à une culture relativement élaborée (au sens où l'entend G. Snyders, 1986). A l'inverse, l'on observe que les élèves qui ne peuvent compter que sur l'école pour bénéficier de tels apports sont ceux pour lesquels le thème de l'ouverture culturelle est, comparativement, le moins développé (les collèges « défavorisés » sont effectivement largement distancés avec 53,2 %). Pour tâcher de « comprendre » cette tendance quelque peu surprenante, on pourrait éventuellement évoquer le fait que mettre délibérément l'accent sur cette dimension implique une phase d'acculturation qui peut provoquer une rupture culturelle susceptible de mettre ces élèves dans une posture encore plus inconfortable par rapport à l'école. Il serait prétentieux de vouloir fournir une réponse définitive à cette question dans le cadre restreint de cet article. Mais si nous revenons à notre questionnement initial, nous ne manquerons pas d'observer que nous assistons bel et bien ici à un creusement des inégalités par les orientations qui se manifestent à travers les projets d'établissement. La question de l'ouverture culturelle est appréhendée de manière si différenciée selon la composition sociale du public scolaire, que l'on peut légitimement se demander si l'on n'a pas affaire à une forme de discrimination négative particulièrement marquée.

La prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves

Le fait de s'adapter pour prendre en compte et gérer la diversité et l'hétérogénéité des niveaux scolaires semble quasiment réservé aux collégiens issus de couches sociales plutôt favorisées (31,8 % pour les collèges « favorisés » et 36,4 % pour les collèges « couches moyennes » contre 23,8 % pour l'ensemble des établissements). En revanche, les collèges les plus « défavorisés » sont en net retrait avec 13,3 %. Ce résultat semble pour le moins paradoxal car on peut penser que les élèves scolarisés dans ces établissements ont, au moins, autant besoin que les autres de la prise en compte de leur diversité. Un certain nombre de travaux ont montré que lorsque cette question donne lieu à l'élaboration de dispositifs pédagogiques qui favorisent l'hétérogénéité des classes, ce sont les élèves faibles ou moyens qui

en tirent le plus grand bénéfice (Mingat, 1984, 1987 ; Grisay, 1990). Et, à l'inverse, c'est lorsque l'on regroupe les élèves faibles dans des classes de niveau homogène que la progression dans les acquisitions scolaires s'avère la plus faible (Duru-Bellat, Mingat, 1997). On pourra objecter que si l'on ne met pas l'accent sur les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans les collèges « défavorisés », c'est probablement parce que la question ne se pose pas ; le niveau étant uniformément très faible pour tous. Ce serait alors admettre que les difficultés rencontrées sont strictement de même nature et ce serait faire peu de cas des réussites exceptionnelles que l'on peut parfois observer dans les établissements à public populaire. La priorité qui semble être donnée à la question de l'hétérogénéité des élèves dans les collèges « favorisés », ou dans ceux qui scolarisent en majorité des élèves issus des couches moyennes, peut renvoyer aux pressions qu'exercent certains parents pour que leurs enfants soient dans de « bonnes classes » ; ces dernières devant être suffisamment homogènes pour éviter que les « mauvais » élèves retardent les meilleurs.

L'interdisciplinarité

Cet aspect est, proportionnellement, beaucoup plus investi par les collèges « très favorisés » et « favorisés » que par les autres (avec respectivement 30 % et 22,7 % contre 15,8 % pour l'ensemble des collèges). Peut-on supposer que c'est seulement lorsque les conditions d'enseignement sont les plus favorables que le dialogue entre les différentes disciplines peut s'instaurer ? On peut en effet imaginer que les échanges interdisciplinaires ne peuvent avoir réellement lieu et être bénéfiques que lorsque les apprentissages dans chacune des disciplines concernées sont déjà suffisamment maîtrisés par les élèves. On peut faire l'hypothèse que ce travail de décloisonnement qui permet de mettre en perspective les différents types de savoirs autorise l'accès à un degré de connaissance plus élaboré que dans la situation où les disciplines interviennent de manière relativement indépendante les unes des autres. Dans l'affirmative, on assisterait, une fois de plus, à des apports culturels socialement très différenciés. Par ailleurs, on peut suggérer que ce mode de fonctionnement intellectuel trouve une résonance plus marquée chez les collégiens issus de milieux favorisés que chez les autres.

B. Bernstein (1975) et E. Plaisance (1986) ont successivement montré que le fameux *code intégré* qui caractérise la pédagogie dite *invisible* mise en œuvre dans le cadre de l'école maternelle moderne semble beaucoup mieux convenir aux enfants des fractions intellectuelles des classes supérieures et des classes moyennes qu'aux autres. Même si les deux notions ne sont pas strictement équivalentes, le code intégré et le travail interdisciplinaire partagent néanmoins quelques points communs ; en particulier, le fait que les relations entre les différents contenus sont ouvertes et que les phénomènes de communication tendent à s'opérer horizontalement. Ainsi, le fait que les collèges qui scolarisent les élèves issus des couches sociales les plus privilégiées accordent, comparativement, plus d'importance que les autres au travail interdisciplinaire pourrait traduire une forme de proximité culturelle existant entre le monde enseignant et ce type de public scolaire.

Les relations école-familles

Les établissements les plus mobilisés sur cet aspect sont les collèges qui scolarisent en majorité des enfants de classes moyennes (avec 27,3 % contre 18,8 % pour l'ensemble des collèges). Peut-on encore évoquer, à ce stade de la scolarité, la fameuse connivence mise en évidence, par les travaux de J. Pacaud-Breton (1981) et de R. Sirota (1988), entre les parents de classes moyennes et les enseignants de l'école maternelle et de l'école élémentaire ? Au collège, les uns et les autres se considèrent-ils encore comme de véritables partenaires ? On aurait pu s'attendre à ce que les établissements pour lesquels ces relations école-familles sont à la fois les plus conflictuelles et les plus utiles soient davantage mobilisés sur cette question ; en particulier, les collèges qui scolarisent des élèves de milieux modestes ou très défavorisés. On peut supposer que les comportements de méfiance et de retrait qui caractérisent l'attitude de ces familles vis-à-vis de l'école ne facilitent probablement pas les efforts que l'institution met en œuvre pour établir des liaisons régulières. Les recherches de C. Montandon (1991) et de J. Pacaud-Breton (1981) ont montré combien les contacts à l'initiative de l'école, qu'ils soient formels ou informels, sont relativement délaissés par les parents des couches populaires. Une enquête plus récente sur les attentes et le degré d'implication des familles

qui ont un enfant scolarisé en collège ne fait que conforter ce résultat. Elle montre notamment que seulement un quart des familles ouvrières a pris l'initiative de rencontrer un enseignant depuis que leur enfant est scolarisé en collège alors que l'on compte près de 40 % des parents qui sont cadres ou qui exercent une profession intellectuelle supérieure dans ce cas (Caille, 1992). Comme le signale très justement J.-M. de Queiroz (1982), dans la plupart des cas, cette attitude de retrait des familles socialement défavorisées est interprétée, par les enseignants, comme un désintérêt pour l'école. Ce qui ne peut manquer d'entretenir ou d'accentuer les malentendus et de rendre le dialogue encore plus difficile. Si l'on peut admettre que le fait de ne pas vraiment mettre l'accent sur les relations école-familles peut être une source de handicap pour les élèves des collèges scolarisant un public d'origine modeste, ce type de considération est de peu d'intérêt pour comprendre les raisons qui amènent les collèges « très favorisés » à accorder très peu d'importance à ce thème. Il y a tout lieu de penser que les parents d'élèves de ces établissements peuvent se permettre d'être relativement en retrait par rapport à une scolarité qu'ils peuvent encore considérer comme allant de soi. Le temps d'une mobilisation active par rapport aux études n'interviendra sans doute que bien plus tard lorsque le choix des meilleures filières d'enseignement nécessitera l'élaboration de savantes stratégies.

La connaissance du monde du travail

A priori, l'on pourrait penser que ce point est avant tout investi par les établissements qui scolarisent, en majorité, des élèves qui, comparativement, ont plus de chances d'être concernés par cette question dans des délais assez brefs : c'est-à-dire les établissements à recrutement plutôt populaire. Or, il n'en est rien. Les résultats révèlent que les réflexions et les actions menées autour du monde du travail sont avant tout le fait des établissements les plus « favorisés » (avec 30 % contre 15,8 % pour l'ensemble des collèges). Et, à l'inverse, les collèges « défavorisés » et les collèges de type « ouvriers » font partie de ceux qui sont les moins mobilisés sur ce thème (avec respectivement 13,3 % et 10 %). Il est probablement fort instructif de rapprocher ce résultat de celui qu'ont révélé les travaux de V. Isambert-Jamati (1984) sur la place de la culture technique à l'école élémentaire. Cette recherche montre que

dans les séquences pédagogiques étudiées, lorsqu'il est question du système productif, les aspects relatifs à la pénibilité du travail et à la répartition des profits sont proportionnellement moins souvent évoqués dans les écoles « ouvrières » que dans les écoles « bourgeoises ». Ces aspects semblent pourtant concerner au premier chef les élèves des milieux modestes qui auront, pour une part, à subir de plein fouet les effets ségrégatifs du système de production dans lequel ils seront amenés à s'insérer. On pourra objecter que le fait de ne pas accorder trop d'importance aux questions relatives au monde du travail dans les établissements à recrutement plutôt populaire peut relever d'un souci de préserver temporairement ces élèves qui connaîtront suffisamment tôt cet univers où les relations d'exploitation n'ont nullement disparu. À cette objection, on pourra répondre que l'un des rôles de l'école est de fournir à l'élève suffisamment d'outils intellectuels lui permettant d'analyser de manière lucide et critique le fonctionnement de la société dans laquelle il évolue.

Accroître la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires

Exception faite des collèges « très favorisés » pour lesquels cette question peut sembler superflue, c'est paradoxalement pour les collèges les plus « défavorisés » et les établissements socialement mixtes que cet aspect est, proportionnellement, le moins souvent pris en compte (respectivement 6,7 % et 3 % contre 30 % pour les collèges de type « ouvriers » et 27,3 % pour les collèges de type « classes moyennes »). Le résultat concernant les collèges « défavorisés » peut paraître relativement surprenant compte tenu de l'importance que peut prendre la question de la motivation si l'on se situe dans une perspective de lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Non seulement ce résultat peut paraître surprenant mais il peut aussi laisser penser que la situation scolaire de ces collégiens est considérée comme étant « irrécupérable ». À l'évidence, une attitude entachée d'autant de fatalisme ne pourrait conduire qu'à un renforcement des processus de ségrégation scolaire. Les perspectives développées par les travaux centrés sur le concept de rapport au savoir (notamment ceux de Charlot, Bautier et Rochex, 1992) semblent suggérer qu'abordée sous l'angle du sens que les élèves peuvent donner à leurs apprentissages, la

réflexion autour de la question de la motivation pourrait donner lieu à l'élaboration de dispositifs pédagogiques susceptibles de faire renaître le goût de connaître et de savoir. Si les résultats concernant cette question peuvent sembler relativement paradoxaux pour les collèges « défavorisés », en revanche, pour les établissements de type « ouvriers », les tendances observées peuvent paraître plus « conformes » à ce que nous attendions. En particulier, parce qu'elles peuvent dénoter le souci affirmé de vouloir prendre réellement en charge les difficultés inhérentes au manque de motivation des élèves. Peut-on cependant véritablement considérer que ces collégiens sont moins éloignés de la norme scolaire que leurs camarades des collèges « défavorisés » et qu'ainsi, l'on serait encore en mesure de remédier à leurs difficultés ? Les résultats qui caractérisent les collèges de type « classes moyennes » peuvent traduire le fait que, dans ces établissements, la réussite scolaire des élèves n'est pas aussi assurée et brillante que dans les collèges favorisés. De ce point de vue, la question de la motivation pour les apprentissages peut apparaître comme l'une des préoccupations majeures sur laquelle ces établissements se doivent d'être mobilisés pour répondre aux attentes élevées qui caractérisent une partie des parents d'élèves concernés.

La vie à l'intérieur de l'établissement

Améliorer le cadre de vie à l'intérieur de l'établissement, favoriser la vie collective ainsi que la communication entre tous les membres de la communauté éducative semble constituer un souci majeur dans les collèges scolarisant une population plutôt favorisée socialement (40 % pour les « très favorisés », et 54,6 % pour les collèges « classes moyennes » contre 28,7 % pour l'ensemble des établissements). Cette tendance peut-elle en partie traduire les affinités évoquées par A. Léger (1983) entre les enseignants du secondaire et les élèves d'origine plutôt bourgeoise ? Tout incite à penser qu'à la connivence culturelle déjà mentionnée plus haut sont associées des préoccupations relatives aux commodités matérielles de la vie quotidienne et au caractère chaleureux — voire convivial — des relations humaines qui peuvent se nouer au sein de l'établissement. Assez paradoxalement, ce sont les collèges pour lesquels on aurait pu s'attendre à une forte mobilisation sur ce thème, tant

le besoin de restaurer un minimum de lien social semble impérieux, qui sont comparativement les plus éloignés de ces préoccupations. Ceci est particulièrement net pour les collèves de type « ouvriers ». On peut supposer que n'ayant pu fuir ou éviter les établissements scolarisant un public d'origine populaire, une bonne part des enseignants concernés n'est que peu disposée à investir de l'énergie et du temps pour tenter d'améliorer des relations qui seront probablement fort conflictuelles et assez peu gratifiantes.

Par les orientations qu'il peut prendre dans certaines circonstances, le contenu du projet d'établissement ne traduit parfois qu'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Pour les collèves « défavorisés » ou pour ceux qui scolarisent des élèves issus de milieux plutôt modestes, un certain nombre d'orientations peuvent être révélatrices d'une adaptation contrainte compte tenu des caractéristiques des élèves. Ainsi le renforcement des apprentissages disciplinaires, le développement des compétences instrumentales, l'aide aux élèves en difficulté et l'objectif d'accroître la motivation des élèves (principalement pour les collèves « ouvriers ») constituent des orientations guère surprenantes eu égard au faible niveau scolaire et aux lacunes qui caractérisent une bonne majorité des collégiens scolarisés dans ces établissements. Il en va de même pour ce qui est de la formation morale et civique (surtout pour les collèves « défavorisés »), de la prévention dans le domaine de l'hygiène et de la santé ainsi que de la lutte contre la violence (essentiellement pour les collèves de type « ouvriers »). Il paraît tout à fait compréhensible que compte tenu de la gravité des incidents qui émaillent malheureusement la vie quotidienne de ces établissements souvent jugés « difficiles », un certain nombre de mesures urgentes soient prises pour canaliser les conduites déviantes. Tout se passe comme si, mis dans l'obligation de faire face à un public de plus en plus éloigné des normes scolaires, le choix de ces établissements, quant aux orientations données au projet d'établissement, s'avérait quasiment inexistant. Comment dans ces conditions imaginer qu'un certain nombre de dispositifs allant dans le sens d'une égalisation des chances puissent être mis en place ? Peut-on véritablement imaginer que l'on donne la priorité aux actions axées sur l'ouverture culturelle ou sur une meilleure communication entre l'école et la famille

alors que le « climat interne » de l'établissement est des plus conflictuels ?

Jusqu'à présent nous avons montré que les orientations qui caractérisent les projets d'établissement confortent plutôt un fonctionnement très inégalitaire du système éducatif. Les résultats observés laissent toutefois apparaître quelques tendances qui peuvent être considérées comme allant dans le sens d'une réduction des inégalités. Celles-ci concernent essentiellement les collèves « ouvriers ». En premier lieu, l'on constate que, comparativement aux autres, ces établissements accordent une large priorité aux liaisons avec les autres segments du système éducatif (école élémentaire, lycée d'enseignement général et lycée professionnel). Ceci peut éventuellement favoriser une meilleure prise en charge des difficultés scolaires dans la mesure où la concertation entre les différentes équipes éducatives peut amoindrir les effets de rupture qui ont tendance à déstabiliser les élèves lorsqu'ils franchissent les étapes importantes de leur scolarité. On objectera très justement que le résultat observé ne va pas forcément dans le sens d'une diminution des inégalités puisque les collèves « très favorisés » semblent également très préoccupés par cette question (avec 50 % des établissements dont le projet intègre cette dimension ; cette proportion étant de 60 % pour les collèves « ouvriers »). Les collèves « ouvriers » se singularisent également en mettant l'accent sur les procédures d'orientation scolaire et professionnelle. Compte tenu des caractéristiques scolaires des élèves de ces établissements et du fait que l'accès au lycée s'est élargi de façon notable, on peut supposer que l'on mette l'accent sur l'information des collégiens dans le domaine de l'orientation pour qu'ils puissent « choisir » la filière dans laquelle ils pourront poursuivre le plus longtemps possible leurs études. Par ailleurs, on peut penser que le fait de consentir des efforts soutenus pour informer et sensibiliser les élèves peut contribuer à rendre les « règles » de la sélection scolaire plus explicites. Les travaux de M. Cherkaoui (1979) ont montré que lorsque c'est le cas, la réussite scolaire des élèves issus des milieux modestes est plus élevée. On peut néanmoins avancer la même objection que précédemment, en termes de réduction des écarts, puisque l'on peut très bien utiliser la même argumentation pour les collèves « favorisés » qui se révèlent, eux aussi, très préoccupés par la question de l'orien-

tation scolaire et professionnelle (95,4 % des établissements mentionnent cette dimension dans les axes prioritaires de leur projet ; cette proportion est de 80 % pour les collèges « ouvriers »).

CONCLUSION

Parvenu au terme de cette étude, rappelons-en, dans une première étape, les principaux résultats. En premier lieu, il importe de souligner que, contrairement à ce qu'un certain nombre d'idées reçues peuvent laisser entendre, il semble que les mesures qui ont contribué à doter l'établissement scolaire d'un surcroît d'autonomie — en particulier celles qui sont relatives au projet d'établissement — n'ont pas toujours les effets « démocratiques » qu'on pouvait en attendre. Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que l'on assiste même assez souvent à un effet inverse. Les orientations qui se manifestent à travers les axes prioritaires des projets d'établissement révèlent une différenciation relativement marquée en termes d'apports culturels. Les variations observées tendent à montrer que ces apports sont loin d'être comparables en fonction des caractéristiques socioculturelles des élèves auxquels ils s'adressent. Aux disparités croissantes relatives à la composition sociale et aux caractéristiques scolaires du public semblent correspondre des disparités importantes quant au curriculum. Cette tendance qui s'apparente à une véritable dérive du curriculum est susceptible d'alimenter les processus d'appropriation et de privation de savoir déjà mis en évidence par les travaux de V. Isambert-Jamati (1984) et de L. Tanguy (1983). Si nos résultats tendent à valider notre hypothèse générale, un certain nombre de nuances s'imposent cependant. En premier lieu, il apparaît que si pour les cas quelque peu extrêmes (collèges « très favorisés » ou « favorisés » d'une part et collèges « défavorisés » d'autre part), l'on observe quasiment la constitution de curricula séparés, les variations sont presque inexistantes pour les collèges socialement mixtes qui représentent tout de même près

du tiers de notre population. En second lieu, il faut rappeler qu'il s'agit d'une étude à caractère monographique réalisée à l'échelle d'un seul département ; celui-ci ne pouvant pas être considéré comme représentant une « situation moyenne » à partir de laquelle des généralisations sont envisageables. Caractérisé par de gros centres urbains, composé aussi bien de communes socialement très favorisées que de communes de banlieues dites « difficiles », ce département peut, à la limite, être considéré comme exemplaire des départements où les disparités entre les collèges se sont le plus accrues au cours des dix dernières années (Ernoul et al., 1999).

Nos premiers travaux sont loin d'avoir épuisé la question de l'autonomie des établissements scolaires et, plus généralement, celle de l'assouplissement des rapports entre l'État et l'école. Peut-on par exemple faire l'hypothèse que le projet d'école, pour le premier degré, a des effets comparables à ceux que l'on a observés pour le projet d'établissement ? Le rôle spécifique que peuvent jouer certaines catégories de personnel (inspecteurs de l'Éducation nationale, conseillers pédagogiques notamment) peut-il contribuer à limiter la dérive du curriculum constatée pour le second degré ? Par ailleurs, la mise en œuvre des « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée constitue sans nul doute une perspective fructueuse pour analyser la manière dont les « acteurs » peuvent se saisir de la marge d'initiatives qui leur est nouvellement offerte. Enfin, les « itinéraires de découverte » qui vont prochainement être proposés au collège pourront probablement permettre aux établissements d'engager des projets très originaux susceptibles de s'adapter parfaitement aux caractéristiques des publics concernés. Il est cependant possible que ce nouveau dispositif donne lieu à des actions relativement discriminantes socialement en termes de transmission culturelle.

Gilles Combaz

CERLIS

CNRS – Université Paris V

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (1975). — **Classe et pédagogies : visibles et invisibles.** OCDE : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- BOUTINET J.-P. (1992). — **Anthropologie du projet.** Paris : PUF.
- BOUTINET J.-P. (1999). — L'adulte immature. **Sciences humaines**, n° 91, p. 22-25.
- CAILLE J.-P. (1992). — Les parents d'élèves de collèges et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication. **Éducation et formations**, n° 32, p. 15-23.
- CAREIL Y. (1998). — **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement.** Rennes : PUR.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs.** Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1994). — La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. In B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.** Paris : Colin, p. 27-48.
- CHERKAOUI M. (1979). — **Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement.** Paris : PUF.
- CROS F. (1987). — Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre. **Éducation permanente**, n° 87, p. 37-48.
- DEVINEAU S. (1998). — **Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours.** Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). — La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, 38 (4), p. 759-789.
- ERNOULT M.-C., STEFANO A., TRANCART D. (1999). — Collèges publics : les disparités s'accroissent-elles ? **Données sociales**, p. 72-80.
- FENELON J.-P. (1981). — **Qu'est-ce que l'analyse des données ?** Paris : Lefonen.
- FIGARI G. (1991). — Etudes sur la démarche de projet : recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. **Revue française de pédagogie**, n° 94, p. 49-62.
- FORQUIN J.-C. (1984). — La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, 25 (2), p. 211-232.
- GRISAY A. (1990). — Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. **Éducation et formations**, n° 22, p. 31-46.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** Paris : PUF.
- JAMBU M. (1978). — **Classification automatique pour l'analyse des données. Méthodes et algorithmes.** Paris : Dunod.
- JAMBU M. (1989). — **Exploration informatique et statistique des données.** Paris : Dunod.
- LEBART L., MORINEAU A., PIRON M. (1995). — **Statistique exploratoire multidimensionnelle.** Paris : Dunod.
- LÉGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire.** Paris : PUF.
- LELIÈVRE C. (1990). — **Histoire des institutions éducatives. 1789 - 1989.** Paris : Nathan.
- MERLE P. (1998). — L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, 39 (3), p. 565-589.
- MINGAT A. (1984). — Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, p. 49-64.
- MINGAT A. (1987). — Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. **Revue française de pédagogie**, n° 79, p. 5-14.
- MONTANDON C. (1991). — **L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents du primaire genevois.** Genève : service de la recherche sociologique.
- OBIN J.-P., WEBER A. (1987). — Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité. **Éducation permanente**, n° 87, p. 49-64.
- PACAUD-BRETON J. (1981). — **Les parents et l'école maternelle. Contribution à l'étude de la différenciation scolaire.** Thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences de l'éducation. Université Paris V.
- PLAISANCE É. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société.** Paris : PUF.
- QUEIROZ J.-M. de (1982). — Le désintérêt scolaire des parents. **Psychologie scolaire**, n° 39, p. 40-54.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SNYDERS G. (1986). — **La joie à l'école.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). — Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, 24 (2), p. 227-254.
- VAN ZANTEN A. (1999). — Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. Meuret (Ed.), **La justice du système éducatif.** Bruxelles : De Boeck, p. 139-154.

ANNEXE I

**Tableau 1. – Les axes prioritaires du projet d'établissement
selon la composition sociale du public scolaire**

Axes prioritaires des projets d'établissements **	Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire *						
	Très favorisés	Favorisés	Classes moyennes	Mixtes	Ouvriers	Défavorisés	Tous les collèges
Hétérogénéité des élèves	20,0	31,8	36,4	21,2	20,0	13,3	23,8
Interdisciplinarité	30,0	22,7	18,2	6,1	10,0	20,0	15,8
Renforcement des apprentissages	0,0	13,6	27,3	9,1	20,0	26,7	14,8
Performances scolaires	10,0	9,1	0,0	12,1	0,0	13,3	8,9
Compétences instrumentales	40,0	40,9	36,4	54,6	70,0	66,7	51,5
Motivation des élèves	0,0	13,6	27,3	3,0	30,0	6,7	10,9
Orientation scolaire et professionnelle	60,0		45,4	57,6	80,0	60,0	67,3
Technologies nouvelles	10,0	9,1	0,0	9,1	10,0	13,3	8,9
Activités socio-éducatives	10,0	9,1	0,0	9,1	0,0	0,0	5,9
Élèves en difficultés scolaires	20,0	31,8	45,4	30,3	30,0		32,7
Lutte contre l'exclusion	0,0	0,0	0,0	6,1	10,0	6,7	4,0
La vie dans l'établissement scolaire	40,0	22,7	54,6	27,3	10,0	26,7	28,7
Liaisons école-familles	10,0	22,7	27,3	15,1	20,0	20,0	18,8
Liaisons avec les autres segments du système éducatif	50,0	31,8	27,3	42,4	60,0	33,3	39,6
Connaissance du monde du travail	30,0	9,1	9,1	21,2	10,0	13,3	15,8
Ouverture culturelle	70,0	77,3	45,4	60,6	60,0	53,3	62,4
Formation morale et civique	50,0	77,3	54,6	72,7	70,0	80,0	70,3
Prévention, hygiène et santé	30,0	59,1	36,4	63,6	80,0	60,0	57,4
Lutter contre la violence	10,0	9,1	18,2	24,2	60,0	26,7	22,8

Exemple de lecture du tableau : 30 % des collèges « très favorisés » ont inscrit la question de l'interdisciplinarité comme l'un des axes principaux de leur projet d'établissement alors que l'on observe seulement 10 % des collèges de type « ouvriers » dans cette situation. Nous avons souligné en caractères gras les résultats qui font état d'une sur-représentation par rapport aux pourcentages qui caractérisent l'ensemble des collèges ; en caractères italiques, ceux qui manifestent une sous-représentation.

Champ : ensemble des collèges publics du département du Val de Marne (N = 101).

* La typologie des collèges présentée dans ce tableau résulte d'une procédure de classification ascendante hiérarchique dont les principales étapes ont fait l'objet d'une présentation détaillée en annexe II.

** Plutôt que de dresser une liste détaillée de toutes les orientations caractérisant les projets d'établissement – ce qui aurait conduit à un inévitable émiettement des résultats – celles-ci ont fait l'objet de regroupements qui ont donné lieu aux intitulés qui ont été utilisés dans ce tableau. Pour plus de précisions sur la manière dont chaque catégorie a été définie, nous renvoyons le lecteur à l'annexe III.

ANNEXE II – La composition sociale du public scolaire des établissements

Plutôt que de suivre la démarche adoptée par A. Léger (1983) ou V. Isambert-Jamati (1984) qui a consisté à n'utiliser que le taux d'enfants d'ouvriers pour caractériser la composition sociale des établissements étudiés – ce qui aboutit à un classement relativement grossier et trop dichotomique – nous avons souhaité pouvoir prendre en compte, simultanément, un ensemble plus large d'indicateurs socio-démographiques. Parmi ces derniers, nous avons retenu la catégorie socio-professionnelle du chef de famille ainsi que le taux d'élèves de nationalité étrangère. Le recours à l'analyse multidimensionnelle des données, et plus précisément, l'utilisation des

méthodes de classification nous a permis d'aboutir à la constitution de catégories d'établissement suffisamment homogènes du point de vue des indicateurs retenus. Pour la mise en œuvre de cette méthodologie nous nous sommes largement appuyé sur les publications suivantes : M. Jambu (1978, 1989) ; J.-P. Fénelon (1981) et L. Lebart, A. Morineau, M. Piron (1995). Parmi les différentes méthodes disponibles, nous avons choisi la classification ascendante hiérarchique qui procède par agglomération progressive des éléments deux par deux. On trouvera dans le tableau ci-dessous les résultats qui sont issus de cette procédure.

Tableau 2. – **Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire**
La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de collèges	Artisans et commerçants	Cadres, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprises	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi	Nationalité étrangère
« Défavorisés »	15	3,7	4,0	9,2	22,2	37,4	19,1	27,0
« Ouvriers »	10	3,8	5,6	15,2	23,3	39,7	10,3	25,8
« Mixtes »	33	6,6	12,8	18,2	23,1	26,0	10,1	15,3
« Classes moyennes »	11	6,1	19,6	29,6	17,8	16,7	6,1	8,6
« Favorisés »	22	8,8	29,2	18,1	18,0	17,8	5,3	10,7
« Très favorisés »	10	6,8	48,5	19,9	11,6	6,3	3,6	4,4
Tous les collèges	101	6,3	18,6	18,0	20,1	24,3	9,3	16,0

Lecture du tableau : pour les collèges « défavorisés », on compte 37,4 % d'enfants d'ouvriers et 27 % des élèves sont de nationalité étrangère. Pour les PCS, la catégorie « non-réponse » n'a pas été insérée dans le tableau. Ce qui explique que le total ne soit pas égal à 100 %.

Source : services statistiques du rectorat de l'académie de Créteil.

Champ : ensemble des collèges publics du département du Val-de-Marne (N = 101).

ANNEXE III – Les axes prioritaires des projets d'établissements

1 - Les transformations pédagogiques. Celles-ci peuvent se manifester dans deux directions :

– s'adapter pour prendre en compte et gérer la diversité des élèves et l'hétérogénéité des niveaux scolaires ;

– favoriser la communication entre les différentes disciplines (interdisciplinarité).

2 - L'approfondissement et le renforcement des apprentissages disciplinaires

3 - L'amélioration des performances scolaires

4 - Compétences instrumentales et capacités opératoires : l'amélioration de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, des capacités de raisonnement et l'acquisition de méthodes de travail sont ici les principaux buts visés.

5 - Accroître la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires : le principal objectif poursuivi est de tenter de redonner du sens aux apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et d'inciter les élèves à s'investir davantage dans ces activités.

6 - L'orientation scolaire et professionnelle

7 - Les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'utilisation des technologies nouvelles : il s'agit essentiellement d'apprendre à maîtriser l'outil informatique et de savoir utiliser les moyens audiovisuels les plus récents.

8 - Les compétences extra-scolaires et les activités péri-éducatives : il s'agit essentiellement des activités socioculturelles qui se déroulent dans le cadre du foyer socio-éducatif.

9 - L'aide aux élèves en situation difficile. Celle-ci peut se manifester de deux manières. Il peut s'agir d'une aide aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Mais, plus largement, il peut aussi s'agir de prendre en charge les élèves

les plus démunis socialement et de lutter contre l'exclusion.

10 - La vie à l'intérieur de l'établissement. Thème qui rassemble les actions qui visent à améliorer le cadre de vie, à favoriser la vie en collectivité ainsi que la communication entre tous les membres de la communauté éducative.

11 - Ouverture sur l'extérieur. Celle-ci peut se manifester sous quatre formes relativement distinctes :

– liaisons école-familles ;

– liaisons avec les autres segments du système éducatif (école élémentaire, lycée et lycée professionnel) ;

– connaissance du monde du travail ;

– ouverture culturelle qui suppose, dans la plupart des cas, la découverte d'autres civilisations que la nôtre ou d'aspects du patrimoine artistique français relativement peu abordés dans le cadre des enseignements.

12 - La socialisation : sous ce terme on qualifiera toute action à travers laquelle les élèves sont amenés à intégrer un certain nombre de valeurs et de normes de comportements dans les domaines suivants :

– la formation morale et civique (apprentissage de la démocratie, de la tolérance, de la responsabilité, respect des différences...) ;

– l'hygiène et la santé avec un souci de prévention (toxicomanie, tabagisme, alcoolisme, sida...);

– il s'agit aussi, par ailleurs, de lutter contre la violence et tous les comportements déviants qui peuvent y être associés.

Remarque : pour chacun des projets d'établissements l'ensemble de ces axes a fait l'objet d'un codage binaire de type « présence - absence ».

L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires

Daniel Thin

Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle une mise en cause de l'autorité pédagogique. L'observation montre que la « légitimité d'institution », fondement de l'autorité pédagogique selon les auteurs de « La reproduction », est faiblement active et que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité. Elle montre également que l'utilisation répétée du pouvoir de sanction afférent à l'autorité pédagogique peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. En remarquant que les enseignants sont contraints à des compromis dans leur activité pédagogique, pour tenir compte de la distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens et pour tenter d'éviter les conflits ouverts et menaçants pour leur autorité, l'article souligne la dimension d'interdépendance qui trame l'exercice de l'autorité pédagogique.

Mots-clés : autorité, collèges, enseignants, désordre.

L'observation des conditions d'exercice de l'action pédagogique dans les collèges de quartiers populaires, en particulier dans les classes où l'ordre scolaire a le plus de mal à s'établir et à se maintenir, et où les enseignants sont confrontés à des collégiens réfractaires aux apprentissages scolaires, parfois en « rupture » scolaire, invite à revenir sur les conditions d'exercice de l'autorité pédagogique dans ces établissements scolaires. Notre analyse s'appuie principalement sur une recherche sur le « désordre » dans les collèges (Thin, 1999) effectuée dans deux collèges en ZEP, dans les quartiers popu-

lares de l'Est lyonnais pendant 18 mois. Cette recherche a donné lieu à de nombreuses observations (observations de plusieurs classes suivies d'un cours à l'autre, observations des espaces « hors-classe » des collèges, observations de conseils de discipline, des conseils de classe et de nombreuses rencontres formelles ou informelles des différents membres du personnel des collèges) prolongées d'entretiens avec les enseignants des deux collèges. Des entretiens plus récemment effectués, dans le cadre d'une recherche sur les processus de « ruptures scolaires », avec des collégiens particulièrement

réfractaires à l'ordre scolaire et avec des enseignants qui leur sont confrontés, complètent la base empirique de l'analyse.

La proposition que l'autorité pédagogique est une autorité d'institution, c'est-à-dire fondée sur une « légitimité d'institution » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 79), se vérifie lorsqu'on note, d'une part, que les enseignants parviennent à imposer dès le premier contact avec des collégiens peu enclins à consentir au « jeu » scolaire un minimum d'exigences scolaires, et d'autre part, que les collégiens continuent à accepter, certes de façon minimale, une partie des décisions et des demandes des enseignants même lorsque la relation pédagogique s'est sensiblement dégradée. Il est cependant impossible de confirmer que « la *légitimité d'institution* dispense les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur AuP [autorité pédagogique] » (Idem). Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle au contraire une mise en cause de l'autorité pédagogique. Il montre que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité sans être toujours assurés de l'efficacité de ces rappels. L'observation conduit à souligner la dimension d'interdépendance qui trame l'exercice de l'autorité pédagogique et qui conduit les enseignants à des concessions, notamment pour tenter d'éviter les conflits ouverts et menaçants pour cette autorité.

DÉSORDRE SCOLAIRE ET MISE EN CAUSE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE

Interactions perturbatrices et résistances à l'ordre scolaire...

Dans les classes observées (1), l'action pédagogique est perturbée par maintes interactions qui la parasitent. Citons les nombreuses interpellations entre élèves à propos d'événements non scolaires, les plaisanteries formulées à voix haute, les conflits simulés ou réels qui éclatent à tout propos, les querelles commencées dans la cour ou le couloir qui se prolongent dans la classe... Ces interactions conduisent les enseignants à de fréquentes interruptions pour tenter de ramener le calme ou de réorienter l'activité des élèves dans

le sens des apprentissages scolaires. Du coup, ce sont de nouvelles interactions qui se développent entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves autour de l'intervention du professeur, interactions qui sont autant de coupures dans l'activité de construction ou de transmission des savoirs qui est ainsi fortement morcelée. Les pratiques qui travestissent la situation scolaire peuvent prendre la forme d'une résistance à l'autorité des enseignants. Cette résistance apparaît dans le refus d'obéissance ou dans la lenteur mise à accéder à la demande de l'enseignant. On peut évoquer ces élèves qui refusent d'ôter leurs vêtements d'extérieur dans la classe ou ceux qui ne sortent leur cahier ou leur livre qu'après de multiples rappels ou menaces du professeur. La mise en cause de l'autorité de l'enseignant est aussi présente dans les pratiques consistant à le taquiner, à le provoquer, à le pousser à bout, à contester ses décisions, etc. « *Y a des classes qui sont comme ça, des classes qui sont là pour pousser le professeur à bout... en se demandant à la limite, jusqu'où il va aller, s'il va exploser, s'il va taper un élève, si... je crois qu'ils en sont à ce jeu-là... pour certains* » (2). Dans certaines classes, on assiste à un jeu de résistance collective, d'altération du temps de la classe, d'obstruction de l'activité scolaire. Nous avons observé des entrées en cours manifestement organisées pour retarder le début du cours et provoquer des incidents, les élèves entrant un à un au moment précis où l'enseignant ferme la porte, comme le déplore ce professeur : « *Les retards de masse. (...) Et il y a des classes... je suis sûr qu'ils sont cachés... en attendant la deuxième sonnerie, et quand la deuxième sonnerie commence... Bon il y en a deux qui sont rentrés avant, quand la deuxième sonnerie commence, ils sont tous les uns derrière les autres et on arrive jamais à fermer la porte.* »

Ces pratiques, mélanges de jeu et de résistance au temps scolaire, concourent à l'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant qui ne parvient pas à imposer le respect des règles de la temporalité scolaire. La dénégation de l'autorité enseignante peut aller jusqu'à l'affirmation d'une autre légitimité ou d'une autre autorité dans la classe. On le voit dans des situations dans lesquelles des élèves « meneurs » imposent le désordre ou à l'inverse le silence (jamais pour très longtemps) en se substituant à l'autorité du professeur.

Pendant un cours de mathématiques, une élève organise la circulation mouvementée d'une

boîte de boisson gazeuse vide, circulation qui entraîne hilarité et de nombreux commentaires. Quand la plupart des élèves ne sont plus tournés que vers cette activité et que le bruit est très élevé, la même élève déclare à voix haute et sur un ton professoral : « *C'est pas un peu fini ! Au travail maintenant !* ». Un calme relatif s'instaure quelques minutes jusqu'à ce qu'elle relance une nouvelle initiative en cherchant querelle à un garçon situé à l'autre bout de la salle.

Ces collégiens substituent à l'autorité pédagogique un autre pouvoir fondé sur la logique des relations entre pairs issus des quartiers populaires. Ils révèlent la limite et la fragilité de l'autorité professorale en plaçant celle-ci en concurrence avec un autre type de légitimité, antinomique avec les logiques scolaires et les principes de légitimité propres à l'institution scolaire. Le désordre dans les classes observées ne relève pas du chahut, en tout cas pas du chahut traditionnel (3). Il participe d'une mise en cause implicite ou explicite de l'autorité des enseignants à travers toute une série de pratiques ou de postures qui manifestent une faible soumission à l'autorité pédagogique et qui montrent que celle-ci, loin d'être installée d'emblée, suppose, avec les collégiens de ces classes, un travail d'instauration de la part de l'enseignant.

Interactions en boucle

Les mises en cause de l'autorité de l'enseignant et les tentatives de celui-ci pour maintenir les conditions scolaires d'apprentissage et rétablir cette autorité conduisent à des interactions en boucle. Les perturbations provoquées par les élèves sont alors des répliques aux interventions de l'enseignant pour faire cesser ou sanctionner les actes répréhensibles. Ces nouvelles perturbations entraînent de nouvelles réprimandes ou sanctions selon une circularité se déroulant parfois sur plusieurs séances et rappelant ce que J.-P. Payet (1995) nomme, à la suite de P. Woods (1990), des tactiques de « réciprocité » à travers lesquelles s'enchaînent les humiliations, les brimades, les sanctions et les insolences.

Dans une classe de 5^e, un élève est sanctionné pour avoir fait tomber à plusieurs reprises sa règle en métal, puis son cahier, manifestement pour perturber le cours. Il proteste de son innocence avec véhémence. L'enseignant le fait

accompagner par un délégué auprès des surveillants. Les autres élèves contestent la décision : « *C'est pas juste !* » ; « *Ça arrive à tout le monde de faire tomber ses affaires* » ; « *Les tables sont trop petites !* », etc. L'enseignant impose le silence avec fermeté. Le cours reprend, mais pendant la demi-heure suivante, les chutes d'objets divers (trousse, crayon, clés...) ne cessent de se multiplier...

Ces « tactiques de réciprocité » ou ces « logiques de la surenchère » (Bruneteaux, 1994) manifestent une propension à ne pas accepter l'autorité scolaire, même quand son détenteur utilise le pouvoir de sanction qui lui est délégué par l'institution scolaire. Elles contraignent à la réactivation répétée des modalités d'action les plus « autoritaires » de l'autorité et du pouvoir de sanction. Dans les cas où la circularité des sanctions et des représailles se prolonge, elle conduit à une quasi-impossibilité d'instaurer une relation qui ne soit pas dominée par les menaces de sanctions. La boucle ainsi formée fragilise l'autorité pédagogique. Elle en révèle la faiblesse et la limite, celle-ci ne parvenant pas à interrompre la « boucle infernale » et n'ayant donc pas le « dernier mot ». L'usage répété des sanctions et des menaces, s'il participe du pouvoir d'action professoral contre les pratiques perturbatrices ou a-scolaires, constitue aussi une faiblesse de l'autorité pédagogique parce qu'il montre que la chance d'être écouté est fortement déterminée par l'exercice de mesures de rétorsion. L'autorité pédagogique doit ainsi se montrer, de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter. On est loin de l'idéal pédagogique qui voudrait que l'autorité pédagogique s'exerce sans jamais exhiber le rapport de forces qui la fonde et que le travail pédagogique s'effectue sans coercition, par adhésion des élèves... Les enseignants sont ainsi pris dans une double contrainte entre cet idéal et la nécessité de défendre règles et ordre scolaires.

L'autorité pédagogique repose sur une domination au sens de M. Weber, qui se définit par « la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre [*Befehl*] de contenu déterminé » (Weber, 1995, p. 285) (4). L'autorité pédagogique ne s'exerce donc et en fait n'existe que si elle trouve un public prêt à l'accepter.

Dans plusieurs classes de collèges de quartiers populaires, la chance d'être obéi, voire d'être écouté, n'est pas assurée et l'autorité pédagogique rencontre des résistances, qu'elles soient des résistances volontaires, plus ou moins organisées, ou des résistances objectives (5) dues notamment aux appropriations hétérodoxes de la situation scolaire par les collégiens. Dans ce sens, la situation de ces classes, les pratiques des collégiens témoignent d'un déni, au moins partiel, de l'autorité pédagogique.

Nécessité d'un travail d'instauration et de restauration de l'autorité pédagogique

La plupart des enseignants souhaiteraient des collégiens déjà constitués comme élèves, qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires, pour lesquels les règles de l'école iraient de soi et qui accepteraient l'autorité professorale dès l'abord et de manière pérenne. Or, le travail d'institution des collégiens comme élèves demande ici à être accompli dans le cours même de l'action pédagogique. « Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer » (Rochex, 1995, p. 188). L'autorité pédagogique n'est sans doute jamais complètement établie d'emblée avec toutes sortes d'élèves malgré la « légitimité d'institution ». Avec les collégiens des quartiers populaires, la légitimité d'institution est d'autant moins opérante et l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande.

En conséquence, les enseignants sont contraints de déployer tout un ensemble de tactiques pour rétablir leur autorité et l'ordre scolaire à chaque nouveau cours. Les rituels pédagogiques d'installation de la classe en ordre de marche scolaire sont très affirmés et le temps d'installation est souvent long parce que le passage du temps précédent au temps de la classe est difficile pour les collégiens et que les enseignants doivent réaffirmer avec force les règles et l'autorité qui en est garante.

Cours de mathématiques en 6^e. À la seconde sonnerie, qui marque le moment où les élèves devraient être tous en classe, il manque encore plusieurs élèves ; ils sont dans le couloir. L'enseignant s'assoit à sa table, garde le silence pour obtenir le calme ; les élèves entrent dans un brouhaha important, se lèvent, se retournent... Le professeur demande à un élève de rappeler la consigne quand on entre en cours. L'élève répond : s'asseoir, rester tranquille, ne pas parler avec son voisin, sortir ses affaires. Le professeur fait remarquer que tous connaissent la consigne, mais ne l'appliquent pas.

Pour beaucoup d'enseignants, par l'affirmation, dès les premiers contacts avec les élèves, de règles et de limites au respect desquelles ils veilleront avec sévérité, il s'agit de créer un rapport de forces symbolique qui leur soit favorable et qui permette le moins possible que d'autres logiques que les logiques scolaires puissent avoir cours dans la classe. Les rituels d'entrée passant par l'exigence que les collégiens soient assis face à l'enseignant avant de commencer le cours ou par le rappel systématique de règles de comportement réalisent tout à la fois la déclaration symbolique que l'on est dans un espace de travail scolaire et la réaffirmation symbolique de l'autorité pédagogique des enseignants. Ce travail d'instauration préalable pour construire des situations pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont possibles produit rarement des effets durables. Il apparaît comme un combat sans cesse à recommencer ainsi que l'exprime le langage métaphorique de cet enseignant de français : « *J'ai l'impression de me battre avec l'hydre, vous savez, l'hydre de Lerne. Quand on arrive à maîtriser ou à faire taire cet animal, lui couper la tête, et bon on se croit tranquille, et il y en a quatre qui ont repoussé, et il faut recommencer le combat* ». Il aurait pu aussi bien user du mythe de Sisyphe tant les enseignants soulignent qu'ils sont obligés de reconquérir l'autorité pédagogique à chaque nouvelle séance. De plus, au cours d'une même séance, ils sont contraints à de multiples rappels à l'ordre consistant à redéfinir la situation (« *on est en classe, alors on écoute !* »), à rappeler les règles (« *on ne se déplace pas sans motif valable* »), à interrompre des actes perturbateurs... La plupart des enseignants usent également de nombreux avertissements et de menaces de sanctions, comme

demander à un collégien de déposer son carnet de liaison sur le bureau du professeur, prélude à l'inscription d'une sanction dans le carnet. De nombreuses séances sont scandées par des réactivations répétitives de l'autorité pédagogique qui hachent le temps de l'action pédagogique.

L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE DANS DES RELATIONS D'INTERDÉPENDANCE

Si l'autorité pédagogique est allouée par l'institution scolaire, son actualisation dans le cours de l'action pédagogique dépend des relations d'interdépendance (au sens d'Elias, 1991) entre les enseignants et les collégiens. Si les relations d'interdépendance passent par les interactions face à face entre les enseignants et les collégiens, elles ne leur sont pas réductibles. Elles englobent le rapport que les collégiens peuvent avoir à la scolarisation en général (les apprentissages, les règles scolaires, les exigences scolaires, le mode scolaire de socialisation...), aux institutions et à leurs agents comme le rapport que les enseignants peuvent avoir aux collégiens et, dans le cas présent, aux fractions les plus dominées des milieux populaires. L'actualisation de l'autorité pédagogique passe à travers les interactions dans la classe et hors la classe, mais celles-ci sont tramées par l'ensemble des dimensions pratiques et symboliques des relations d'interdépendance. La contrainte d'interdépendance qui pèse sur l'autorité pédagogique et son exercice n'est pas présente seulement dans les collèges de quartiers populaires. Elle est consubstantielle à toute situation pédagogique. Elle prend des modalités et produit des effets spécifiques dans les collèges de quartiers populaires compte tenu de l'écart entre les collégiens et les exigences scolaires.

Des compromis entre protection et fragilisation de l'autorité pédagogique

Le premier effet de cette contrainte est de conduire les enseignants à consentir des concessions et des compromis en matière d'exigences et d'ordre scolaire pour esquiver les tensions trop fortes et s'adapter aux comportements des élèves ou des classes. Ils sont poussés à moduler leurs exigences en fonction de leur appréhension (au double sens de perception et d'inquiétude) de ce

que les collégiens sont capables de supporter et en fonction du calme qu'ils veulent obtenir. Le problème n'est pas nouveau. Des travaux portant sur les enseignants des CES des quartiers populaires parviennent à des conclusions proches : « Placés dans ces conditions d'exercice, les professeurs se trouvaient contraints d'adapter les activités typiques de l'enseignement de leur matière aux capacités et aux intérêts des élèves, de constituer des critères d'évaluation applicables aux performances de ceux-ci ; il leur fallait également définir des repères pour décider quels étaient, du point de vue de la discipline, les comportements "tolérables" » (Chapoulie, 1987, p. 320)

La première concession, vécue parfois comme une capitulation, concerne le travail demandé aux collégiens, la récidive et la multiplication du travail « non-fait » contraignant les enseignants à tolérer soit l'absence de travail, soit des retards fréquents pour rendre les « devoirs », soit un simulacre de travail dont ils ne sont pas dupes. « *Quand j'ai des élèves que j'ai déjà punis, parce qu'ils n'avaient pas fait leur travail, puis je sais qui vont ne pas le faire très souvent, je vais pas les punir systématiquement, donc parfois je fais la concession suivante : je remarque qu'il a pas fait, si au moment où on corrige il suit, qu'il note la correction, je dis bon, le but est partiellement atteint, rien à dire.* »

Pour une partie des collégiens, les professeurs admettent qu'à partir du moment où ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), il vaut mieux les laisser tranquilles. Si la relation qui s'installe présente l'inconvénient de ne pas résoudre la question des apprentissages scolaires pour ces collégiens, elle offre néanmoins des avantages. D'une part, elle permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas publique la renonciation qui s'opère même si personne n'est dupe dans la classe. D'autre part, elle rend la situation scolaire vivable et participe des « stratégies de survie » (Woods, 1977) des protagonistes. Le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève. « *On en vient à des niveaux, c'est "laisse-moi tranquille" et "je te laisse tranquille". Et on en arrive là. Et en classe, tu respectes les règles élémentaires, mais moi "je te laisse un peu tranquille, mais toi tu me*

laisse tranquille aussi" et on arrive à trouver un équilibre (...) vivable pour tout le monde parce que sinon on peut pas s'acharner sur un élève qui a pas envie de travailler... ». Ainsi, les enseignants peuvent baisser leurs exigences en matière de discipline avec certaines classes, tolérer des pratiques qu'ils jugent répréhensibles, accepter un niveau de bruit supérieur à ce qu'ils acceptent dans d'autres classes... « *Oui il y a des classes où on accepte plus de bruit, moins de travail, on contrôle moins c'est évident parce que sinon ça explose* ». On observe ainsi la mise en place d'un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe, en tout cas faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous. Les enseignants cherchent aussi à maintenir l'activité pédagogique, fût-ce au prix d'accommodation des règles scolaires et des principes pédagogiques avec quelques collégiens, pour permettre aux élèves qui tentent de jouer le jeu scolaire d'acquérir des savoirs. Les collégiens les plus actifs dans l'obstruction à l'activité pédagogique usent d'ailleurs avec habileté du dilemme dans lequel ils plongent les enseignants : faut-il intervenir et sanctionner les manquements aux règles de fonctionnement de la classe au risque de perturber davantage encore le cours ou au contraire privilégier les apprentissages scolaires et ne pas répondre à la provocation au risque d'affaiblir son autorité ?

Dans une classe de 5^e, une élève joue les « terreaux », crie, conteste les enseignants. En suivant cette classe, nous nous apercevons que plusieurs enseignants feignent d'ignorer ses provocations alors que d'autres la reprennent sans jamais pourtant s'affronter avec elle. Tous acceptent de sa part des pratiques qu'ils ne tolèrent pas d'autres élèves comme sortir de la classe sous des prétextes divers.

Les conflits comme situations critiques pour l'autorité pédagogique

La baisse des exigences disciplinaires peut être une prise en compte des difficultés des élèves à supporter certaines contraintes. Elle est aussi crainte des réactions « intempestives » ou « agressives ». Plusieurs enseignants soulignent qu'il est difficile de savoir comment agir et que toute exigence trop forte peut entraîner des conflits avec

les élèves les moins conformes aux exigences scolaires. Ils expriment leurs difficultés à savoir comment se comporter tant ils ont le sentiment fondé que leurs interventions peuvent susciter des réactions qu'ils ne comprennent pas, peuvent renvoyer des élèves à des situations qu'ils vivent douloureusement ou les placer face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes. Le sentiment que tout peut déraiper en incident sérieux affleure dans les propos recueillis dans les collèges et les enseignants insistent sur la nécessité d'une vigilance et d'une surveillance constante : « *Moi par exemple maintenant je me rends compte que je ne suis jamais assis... Quatre cours de suite, je suis debout, je suis debout et en vigie constante.* » Cette posture de « vigie » repose sur l'idée qu'un petit écart, un « dérapage » porte en lui la potentialité d'un « débordement » ou d'un engrenage dont on ne peut sortir sans affrontement et dont on sort rarement « gagnant » au plan de l'autorité pédagogique.

Au cours des situations de conflit frontal, l'autorité pédagogique est évidemment particulièrement menacée. Ces situations manifestent l'absence d'emprise de l'autorité de l'enseignant sur le ou les collégiens. Elles peuvent entraîner une redéfinition de la situation et amener l'enseignant sur un autre terrain que le terrain sur lequel peut s'exercer l'autorité pédagogique. Au cours de l'affrontement, le collégien peut (volontairement ou non) se placer sur un registre travestissant la situation scolaire pour imposer une autre définition de la situation qui anéantit l'autorité pédagogique parce que les normes scolaires de comportement n'ont plus cours et les modes d'expression propres aux logiques des relations entre jeunes de milieux populaires s'imposent. C'est ce qui se passe lorsqu'un collégien se révolte et tente, pour faire face à l'autorité professorale, d'imposer ses propres modes de relation en cherchant l'affrontement physique et en utilisant des catégories langagières qui le valorisent (selon ses propres normes éthiques) et dévalorisent l'enseignant. Nous avons observé une violente altercation au cours de laquelle un garçon de seize ans, hors de lui, hurlait à l'adresse d'un professeur masculin (puis des responsables de l'établissement) : « *Je vais te crever* » ; « *Je suis pas un pédé, moi !* » ; « *Je vais tous vous enc... !* » Ces propos relèvent d'une transgression des catégories légitimes mais aussi d'une inver-

sion de la légitimité des protagonistes. En déniant toute virilité à l'enseignant, en l'affrontant sur ce terrain-là, le collégien tente de renverser le rapport de forces. En passant du langage autorisé dans le cadre scolaire au langage « de la rue », il signifie que l'on n'est plus dans le registre scolaire mais dans un autre registre où l'autorité pédagogique n'a plus cours.

L'entrée dans un conflit ouvert place les enseignants dans l'alternative suivante : « perdre la face » et affaiblir leur autorité ou aller « jusqu'au bout » pour faire céder le collégien. Dans le premier cas, l'enseignant craint de ne plus pouvoir obtenir quoi que ce soit de ce collégien et d'affaiblir son autorité devant les autres ; dans le second cas, il risque d'entrer dans un enchaînement de conflits avec le ou les collégiens. Beaucoup décrivent des situations qui deviennent inextricables parce que l'enseignant et le collégien se sont enfermés dans une hostilité réciproque, dans une situation d'où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un « vaincu ». Tout se passe comme si, dans ces situations, l'enseignant ne pouvait reculer sans perdre son autorité, son ascendant sur les élèves mais aussi comme si certains collégiens ne pouvaient davantage reculer sans perdre la face, en particulier devant les autres élèves. Pour les collégiens, la pression des pairs, sans doute la logique de l'honneur propre à la « culture de rue » (Lepoutre, 1997) des quartiers populaires imposent de ne pas perdre la face devant les autres, ce qui conduit à résister à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Les observations montrent des collégiens tentant d'avoir le dernier mot même lorsqu'ils sont manifestement en faute du point de vue des règles scolaires, des tentatives pour humilier un enseignant par des paroles blessantes, des refus de se soumettre, etc. Pour les enseignants, perdre la face c'est perdre leur crédibilité et leur autorité, non seulement avec le collégien impliqué dans le conflit mais avec l'ensemble des collégiens assistant à l'interaction. Nombre d'entre eux soulignent, qu'une fois engagés dans une telle situation, ils ne peuvent reculer et sont contraints « d'avoir le dessus », la plupart du temps en ayant recours à des sanctions. Ils insistent sur la nécessité de conclure le conflit à leur avantage afin de ne pas se discréditer et d'affirmer leur autorité devant la classe ainsi que pour protéger l'institution dont ils sont les agents. Lorsque les conflits sont sans issue ou lorsqu'ils prennent une

forme itérative ou menacent trop fortement l'autorité pédagogique, les enseignants ont recours à d'autres instances garantes de l'ordre scolaire et de l'autorité de l'institution, comme les conseillers d'éducation et les chefs d'établissements. Il s'agit alors de faire appel à une autorité supérieure, afin de protéger sa propre autorité et l'ordre de la classe. De la même manière, les observations montrent une tendance dans les collèges à se tourner vers des instances extérieures à l'institution scolaire. Les recours à l'institution policière ou judiciaire ne sont pas rares, non seulement en cas de délit de type vol mais également en cas d'insultes à enseignants ou autre membre du personnel du collège.

Un élève passant devant le collège interpelle un membre de l'administration qui se trouve dans la cour et crie : « X, fils de p... ». L'établissement porte plainte pour outrages à fonctionnaire.

La mobilisation de ces instances vise à protéger l'institution scolaire autant que l'action pédagogique. Elle vise à renforcer l'autorité pédagogique et tente de préserver les établissements et les classes des pratiques les moins légitimes dans l'espace scolaire. Cependant, elle concourt à révéler la faiblesse et les limites de l'autorité pédagogique. « *Quand on a besoin de l'administration pour régler un problème avec un collégien, on a échoué quelque part* », dit un professeur d'anglais. Là encore, les enseignants (et à un autre niveau l'administration des collèges), face aux résistances objectives d'une partie de leurs élèves aux logiques scolaires, sont conduits à affaiblir leur autorité en cherchant à la protéger.

Les enseignants contraints de se conformer aux principes scolaires

Si le conflit amène les enseignants à s'imposer « coûte que coûte » ou à faire appel à une autre autorité ou à perdre la face, il les confronte également au risque de leur propre « dérapage ». En situation d'affrontement direct avec des collégiens, il arrive que les enseignants agissent selon des modalités s'écartant des normes scolaires de comportement, au premier rang desquelles la maîtrise de soi. Lorsqu'un enseignant s'emporte, perd cette maîtrise comme lorsqu'il donne un tour personnel au conflit qui l'oppose à un collégien, il s'éloigne des règles scolaires de comportement auxquelles il demande aux collégiens de se

conformer. Nos observations montrent qu'alors le risque de réaction vive, de « rébellion » des collégiens est important. Nous avons noté plusieurs situations où un collégien réagissait avec virulence à une remarque ou à un geste par lequel l'enseignant laissait transparaître sa colère ou son exaspération.

Dans une classe de 4^e, cours d'histoire et géographie. Un garçon se lève une fois de plus et une fois de trop pour le professeur qui se trouve à un mètre de lui. Celui-ci l'agrippe par un bras et le repousse vers sa chaise en lui disant avec colère : « Ça suffit maintenant, tu restes assis ou alors... » ; l'élève répond avec un regard de défi : « Ou alors quoi ? » ; le professeur : « Tu ne réponds pas ! » ; l'élève : « Lâchez-moi, vous n'avez pas le droit ! » tout en affrontant du regard l'enseignant. Celui-ci retourne à son bureau et demande à l'élève d'apporter son carnet à la fin du cours. Le collégien, enfin assis, repousse son cahier et son stylo avec colère. Il ne travaille plus jusqu'à la fin du cours et affiche sur son visage un masque de révolte.

Dans sa théorie de la forme scolaire, G. Vincent souligne que « L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne » (Vincent, 1980, p. 264). À sa suite, R. Gasparini écrit : « Si l'on se rapporte à l'analyse wébérienne des formes de domination, on peut dire que l'autorité qui prédomine à l'école actuellement est de type légal-rationnel. (...) Dans la relation pédagogique, les relations affectives tendent à être bannies de la classe au profit d'un rapport plus distant entre le maître et l'élève et davantage réglé par la référence à des normes rationnelles, officielles et impersonnelles auxquelles tous doivent se soumettre, y compris l'enseignant » (Gasparini, 2000, p. 19-20). Lorsqu'un enseignant se laisse déborder par son exaspération, il sort du registre de rôle attendu et institué par sa fonction d'enseignant qui suppose une action selon des règles impersonnelles et non pas selon les humeurs du pédagogue. Du même coup, il se rapproche du registre des relations personnelles qu'entretiennent les adolescents entre eux. Dans ce genre de situation, les collégiens répliquent fréquemment en utilisant le registre qui est celui qu'ils connaissent dans leur quartier ou dans la cour du collège, notamment le registre de l'honneur qui suppose que l'on réplique à l'offense ou à l'agression subie. Tout se passe

comme si l'enseignant qui déroge aux règles scolaires associées à sa fonction « autorisait » ou « provoquait » une transgression en retour de la part du collégien et un déplacement de l'affrontement sur un terrain non-scolaire et selon des modalités elles aussi non-scolaires, plus proches des logiques d'affrontement des jeunes des quartiers populaires (6). En outre, quand un élève déclare « Vous n'avez pas le droit ! », il effectue peut-être un rappel aux règles de la fonction professorale et montre par là qu'à défaut de maîtriser et de respecter les règles scolaires, il en connaît quelques-uns des principes au point de trouver insupportable que l'enseignant lui-même les enfreigne.

Dans *La société de cour*, Elias nous apprend qu'il n'est pas de pouvoir, même lorsqu'il est dit absolu, qui ne s'exerce sans contrainte sur son détenteur pris lui aussi dans des relations d'interdépendance. Pour que son pouvoir ne soit pas réduit à la seule expression de force brutale, pour qu'un minimum d'adhésion ou de croyance lui permette d'avoir de l'autorité, il est contraint de respecter les règles et les principes qu'il a lui-même instaurés, de se soumettre lui-même à l'ordre social et symbolique sur lequel son pouvoir est censé reposer. De même que le monarque absolu « n'aurait pu soumettre les autres à la contrainte de l'étiquette et de la représentation, instrument de sa domination, sans y prendre part lui-même. » (Elias, 1985, p. 142) (7), les enseignants sont contraints de respecter les règles et principes qu'ils présentent aux collégiens comme règles et principes de conduite. Comme détenteurs de l'autorité pédagogique, ils sont contraints en retour de se conformer aux principes sur lesquels cette autorité repose, les manquements à ces principes produisant une altération de leur autorité ou sa réduction à son seul pouvoir (arbitraire) de sanction.

CONCLUSION

« Avec un recul temporel suffisant, la coïncidence entre l'émergence d'une crise des rapports d'enseignement et les transformations du recrutement social de l'enseignement secondaire apparaît presque complète » écrit J.-M. Chapoulié (1987, 306). Ce que l'auteur appelle « crise des rapports d'enseignement » et que nous avons

traité sous l'angle de l'autorité pédagogique s'enracine dans la distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence. Parce que l'École ne parvient pas à réduire cette distance avec une partie des enfants des milieux populaires les plus dominés, ni à les faire tous entrer dans les logiques scolaires et parce que la « réussite » scolaire ne suffit pas à garantir la « réussite » sociale pour les enfants des fractions les plus dominées des milieux populaires, naît une baisse de légitimité de l'institution scolaire et de ses agents. Cette baisse de légitimité affecte l'autorité pédagogique qui s'en trouve diminuée. Avec les collégiens les plus en « rupture », rupture manifestée par leurs pratiques et par le rejet opéré par l'institution scolaire, tout se passe comme si l'intérêt à se soumettre à la logique de l'institution ne parvenait pas à être plus fort que l'intérêt à se soumettre à une logique concurrente.

Le modèle de l'autorité pédagogique développé dans *La Reproduction*, relève, comme tout modèle, d'une « perfection systématique obtenue

par passage à la limite » (Passeron, 1991). Il présente une situation idéal-typique dans laquelle l'autorité pédagogique n'a ni à se justifier, ni à s'instaurer par un travail spécifique, dans laquelle elle est installée d'emblée et de façon pérenne. La réalité empirique ne se confond sans doute jamais avec le modèle. Celui-ci nous permet cependant de comprendre les situations observées en étudiant en quoi elles s'écartent du modèle. Par l'étude des classes les plus concernées par le « désordre » scolaire et des collégiens les plus réfractaires aux logiques scolaires, on opère aussi un « passage à la limite », passage où la légitimité d'institution a sa plus faible efficacité parce que l'écart évoqué plus haut fait apparaître les logiques scolaires comme arbitraires, passage où les enseignants, faute de bénéficier suffisamment des effets de la légitimité d'institution, doivent tenter de conquérir eux-mêmes leur autorité et la reconnaissance symbolique qui l'accompagne.

Daniel Thin

Groupe de Recherche sur la Socialisation

Université Lumière Lyon 2

NOTES

- (1) Traiter de l'autorité pédagogique n'implique pas que l'on en fasse le nœud des difficultés des collèges de quartiers populaires. La question de l'autorité n'est qu'une entrée possible, isolée pendant le temps de l'analyse, qui n'est pas dissociée d'autres questions (dont elle est pour une large part une conséquence) comme celles des apprentissages et des difficultés rencontrées par les collégiens, de la confrontation des logiques sociales différentes ou encore des conditions sociales dans lesquelles est insérée la scolarisation des collégiens de milieux populaires.
- (2) Les passages en italique sont tous des extraits d'entretiens avec des enseignants.
- (3) « Le chahut traditionnel, qui exprime l'intégration à l'univers scolaire, est nécessaire au bon fonctionnement du système pédagogique traditionnel, parce qu'il est à la fois récréation et récréation du groupe pédagogique » (Testanière, 1967, p. 23).
- (4) M. Weber précise : « Nous entendons par « domination » la chance, pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quelle chance d'exercer « puissance » ou « influence » sur d'autres individus. En ce sens, la domination (« l'autorité ») peut reposer, dans un cas particulier, sur les motifs les plus divers de docilité : de la morne habitude aux pures considérations rationnelles en finalité. Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. » (p. 285)
- (5) Parler de résistances objectives permet d'éviter le piège du discours sur les « résistances populaires » qui réintroduit derrière les actes des êtres sociaux une finalité que ces derniers ne leur attribuent pas. Parler de résistances objectives, c'est parler des actes et des pratiques « non construites subjectivement comme résistances, mais qui résistent pourtant objectivement à l'imposition des normes pédagogiques » (Thin, 1998).
- (6) On rejoint les remarques de G. Mauger concernant les relations des jeunes des quartiers populaires avec la police qui se transforment en relation avec une bande rivale lorsque les policiers entrent dans un registre d'action similaire aux logiques des jeunes eux-mêmes (Mauger, 2001).
- (7) « On ferme souvent les yeux devant le fait que les contraintes dont usent les puissants à l'égard des moins puissants se retournent, sous forme d'autocontraintes, contre les groupes qui les exercent sur les groupes moins puissants » (Elias, 1985, p. 304).

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.** Paris : Minuit.
- BRUNETEAUX P. (1994). – Les institutions et les pauvres : les logiques de la surenchère. **Critiques sociales**, n° 5-6.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – **Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.** Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- ELIAS N. (1985). – **La Société de Cour.** Paris : Flammarion.
- ELIAS N. (1991). – **La Société des individus.** Paris : Fayard.
- ELIAS N. (1991). – **Qu'est-ce que la sociologie ?** La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- LEPOUTRE D. (1997). – **Cœur de Banlieue. Codes, rites et langages.** Paris : Odile Jacob.
- MAUGER G. (2001). – Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes. **Regards sociologiques**, n° 21.
- PASSERON J.-C. (1991). – Hegel ou le passager clandestin. **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel.** Paris : Nathan.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.** Paris : Méridiens Klincksieck.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? *In* E. Bautier (coord.), **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité.** Paris : L'Harmattan.
- TESTANIERE J. (1967). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. **Revue française de sociologie**, VIII.
- THIN D. (1998). – **Quartiers populaires. L'École et les familles.** Lyon : PUL.
- THIN D. (1999). – « **Désordre** » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française. Etude sociologique.** Lyon : PUL.
- WEBER M. (1995). – **Economie et société.** Paris : Plon.
- WOODS P. (1977). – Teaching for Survival, *in* Hammersley M. et Woods P. (eds), **School Experience - Explorations in the Sociology of Education**, Londres : Croom Helm, traduit sous le titre : Les stratégies de « survie » des enseignants. *In* J.-C. Forquin (1997) (textes rassemblés par), **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.** Bruxelles : De Boeck Université.
- WOODS P. (1990). – **L'ethnographie de l'école.** Paris : Armand Colin.

L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves

Pierre Merle

L'article a pour objet de connaître les pratiques d'humiliation des élèves en vigueur dans les établissements d'enseignement français (1). À partir de témoignages écrits recueillis d'une façon codifiée auprès de 495 étudiants, l'auteur a élaboré une typologie des formes d'humiliation en distinguant le rabaissement scolaire lié au statut d'élève de l'injure liée à la personne. L'article présente une interprétation de ces pratiques humiliantes en centrant l'analyse sur les intentions professorales, conscientes ou non, associées à ce type de pratiques scolaires dévalorisantes. L'article montre aussi que l'humiliation des élèves, analysée comme une interaction perturbatrice, est une pratique professorale contraire aux progrès scolaires des élèves.

Mots clés : humiliation, ordre scolaire, évaluation des élèves, discrimination sociale, difficultés d'apprentissage.

Écoliers, collégiens et lycéens partagent de multiples expériences scolaires qui sont, peu ou prou, marquées par l'humiliation, l'injure, la vexation, la moquerie, la honte... Dans cet article, afin d'éviter des périphrases inutiles, le terme « humiliation » sera préféré et sollicité dans un sens générique. Ce terme, le plus employé par les élèves, présente en effet l'avantage d'appréhender de façon synchrétique une dimension majeure de leur histoire scolaire, celle du rabaissement de soi. Les ex-élèves interrogés, même ceux de notre échantillon *a priori* protégés des affres scolaires ordinaires (cf. annexe), sont en effet particulièrement prolixes sur cet aspect de leur scola-

rité. La fréquence des histoires d'humiliation livrées au chercheur démontre leur importance pour les enquêtés, et constitue, plus largement, une des descriptions possibles de ce qui se passe dans une classe et dans un établissement.

La sociologie de l'humiliation des élèves reste encore embryonnaire. La recherche marquante sur ce thème est due à Dubet (1991) pour qui le « mépris » ou le « manque de respect » constitue une sorte de fil rouge sans lequel l'expérience lycéenne ne peut être véritablement comprise. Une quantification du sentiment subjectif d'humiliation a été réalisée lors de l'enquête Insee-Ined menée en juin 1992. La moitié des collégiens et

lycéens, 49 % exactement, déclarent s'être sentis, « parfois » ou « souvent », humiliés ou rabaisés par des professeurs (Choquet et Heran, 1996). Parmi d'autres éléments de bilan, on notera que le terme « humiliation » n'est pas répertorié comme mot-clé dans la base de données *educasource.education.fr*. Par ailleurs, dans l'index thématique des recherches parues dans la *Revue française de pédagogie* de 1967 à 1990, le thème de l'humiliation n'est pas cité une seule fois, ni les autres synonymes mentionnés ci-dessus. De ce rapide bilan, il ressort que l'humiliation est à la fois une expérience scolaire ordinaire et un objet de recherche relativement délaissé. Les raisons de l'humiliation des élèves ainsi que les effets qu'elle produit sur eux restent aussi largement méconnus.

Dans la relation maître-élève, l'humiliation est présente à la fois comme expérience subjective des élèves et comme réalité sociale de la classe dont la connaissance est sans aucun doute problématique. Il existe en effet une difficulté méthodologique classique à passer des expériences des élèves, singulières et subjectives, à une connaissance sociologique définie par Weber comme une *science de la réalité* (Weber, 1992, p. 148). Chercher à résoudre cette difficulté nécessite de spécifier de façon le plus explicitement possible le cadre de la recherche et notamment les biais associés aux modalités de recueil et d'interprétations des données. L'annexe méthodologique précise les modalités de collecte et d'exploitation des presque 500 fiches recueillies auprès des étudiants à qui nous avons demandé de nous faire part de leur expérience scolaire.

Une connaissance sociologique de l'humiliation scolaire impose aussi de préciser le plus explicitement possible les hypothèses de la recherche et les modalités d'administration de la preuve (partie I). Cette question de méthode est d'autant plus importante que l'humiliation scolaire n'est évidemment pas « donnée » par la simple lecture des fiches. Un travail d'élucidation des significations associées aux situations vécues par les élèves et les maîtres est en effet inévitable. Ce travail a permis de distinguer une forme d'humiliation propre à la situation d'élève et constitutive de jugements professoraux dévalorisants (partie II) d'une autre forme d'humiliation qui s'adresse non plus à l'élève mais à la personne. Elle prend la forme de l'injure (par-

tie III). Enfin, une dernière partie propose une interprétation générale des humiliations subies par les élèves (IV).

HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE ET ADMINISTRATION DE LA PREUVE

Hypothèses de la recherche

Les données recueillies ont pour objet d'établir une connaissance des pratiques d'humiliation des élèves non apportée par l'analyse statistique (Choquet et Héran, 1996). Cette connaissance concrète des situations et des mots permet d'approfondir la connaissance « de l'intérieur » de ce que peut vivre un élève dans le quotidien de son travail scolaire. Elle est une introduction tout aussi bien à l'analyse de la violence dans les établissements qu'aux processus de décrochages scolaires.

Les histoires racontées par les ex-élèves enquêtés sont, pour une grande part d'entre elles, ce que nous désignerons par l'expression *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices*. L'expression « incidents critiques » ou « perturbateurs » utilisée par Woods (1990) revêt un sens trop différent pour que nous puissions la reprendre dans notre démarche. Dans l'institution éducative, ces interactions singulières transforment les objectifs poursuivis par les élèves, font voir autrement, altèrent l'image du professeur, transforment voire bouleversent les attentes et les idées que les élèves avaient sur l'univers scolaire. Ce sont des interactions qui amènent l'acteur à penser que « ce ne sera plus comme avant », « qu'on ne l'y reprendra plus », ou « qu'une page est tournée ». Dans un langage goffmanien (Goffman, 1974), on considérera que le professeur n'a pas respecté les rites d'interaction ordinaire de la société civile : l'élève a été offensé et a « perdu la face » au point qu'il lui faut modifier, plus ou moins sensiblement, sa représentation des interactions quotidiennes, son image de soi et sa place dans l'institution scolaire. Certains élèves disent avoir été « dégoûtés », « ridiculisés », « découragés », « cassés », « cassés à vie » par tel ou tel prof jugé « désagréable », « méchant », « injuste » ou « humiliant ». Or, une littérature importante montre qu'une représentation dépréciée de soi exerce des effets négatifs sur la performance scolaire (par exemple Martinot et Monteil, 1996). Autrement dit, le contexte relation-

nel créé par ces interactions perturbatrices rend difficile, voire impossible, la poursuite de l'apprentissage. La connaissance de ces interactions spécifiques a trop longtemps été négligée : sans celle-ci, l'enseignant ne peut accéder à une partie des raisons qui font que parfois la classe lui échappe et devient incontrôlable ou que tel ou tel élève se détourne de la matière enseignée ou se révolte. Il s'agit donc de mieux connaître une partie des situations qui sont au fondement de la survie du professeur dans sa classe et de l'élève dans l'école.

L'hypothèse de la recherche liant, directement ou indirectement, certains « décrochages scolaires », « démotivations », « inaptitudes » scolaires, aux pratiques d'humiliation n'est pas exclusive d'autres compréhensions de la diversité des trajectoires scolaires des collégiens et lycéens, notamment des approches en termes d'« héritages » sociaux (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), de « rapport au savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) ou d'efficacité de l'enseignement (Bressoux, 1994, 2000 ; Merle, 1998 ; Crahay, 2000). Évidemment, ces *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices* ne se situent pas dans une sorte de vide social qui effacerait comme par enchantement l'effet des origines sociales des élèves et les spécificités de leurs rapports à l'école sur leurs manières d'y vivre leur scolarité. L'hypothèse défendue est autre. Il s'agit de montrer qu'une approche en termes de rapports de classes ne peut prétendre à la connaissance totale des interactions maître-élèves. Eu égard aux situations de classe, il existe en effet une autonomie relative des pratiques d'humiliation et celles-ci constituent une dimension insuffisamment explorée des rapports des maîtres aux élèves.

Les modalités d'administration de la preuve

La question de la preuve, ainsi abordée, n'est jamais anodine. Le lecteur voudra bien considérer que la démarche typologique réalisée a pour objet de mettre à distance l'expérience subjective des élèves afin d'accéder à un certain degré de généralité descriptive et explicative des pratiques humiliantes. La démarche ne consiste pas toutefois à rompre avec les expériences subjectives des enquêtés. Il s'agit plutôt de construire, à partir de celles-ci, une compréhension renouvelée des activités propres à la classe. Dans le champ des débats épistémologiques en sciences so-

ciales, la démarche se rattache davantage à une thèse « continuiste » qu'à une théorie de la rupture épistémologique prônée notamment par Durkheim (1895) ou Bachelard (1939). Par ailleurs, sans forcément considérer que la connaissance du social n'existe que dans le dénombrement, il est patent que l'analyse qualitative réalisée n'est pas de l'ordre du témoignage et de type biographique mais est aussi, indirectement, de type quantitatif en raison du nombre de fiches recueillies et analysées.

Les exemples présentés ne constituent en effet que des exemples choisis parmi beaucoup d'autres. Mis en avant dans la démarche d'écriture, l'exemple ne vient en fait qu'après dans l'analyse : le « vécu » des élèves n'accède au statut de connaissance sociale que si le poids du nombre convainc le chercheur du caractère « réel » des situations décrites par les élèves. De façon *a priori* paradoxale, compte tenu de la position épistémologique de cette recherche, il est possible de solliciter Levi-Strauss : « pour atteindre le réel, il faut d'abord répudier le vécu quitte à le réintégrer par la suite dans une synthèse objective (Levi-Strauss, 1955, p. 63). Dans la démarche, la répudiation tient à l'exclusion d'un certain nombre de fiches dans lesquelles le chercheur n'a pu dégager aucun schéma général d'intelligibilité de la situation particulière décrite par l'étudiant. Celle-ci est dès lors restée prisonnière de sa singularité biographique et hors du champ de la connaissance sociologique.

La démarche procède finalement d'une série de filtres. Dans « l'infinie diversité du réel » (Weber, 1922) soumise à la perspicacité compréhensive de chacun, en l'espèce du chercheur dans le cadre d'une démarche scientifique, les étudiants interrogés ont été placés de fait dans la position d'enquêteur en sélectionnant des interactions de « face à face » dignes pour eux d'intérêt eu égard à la question posée (Cf. annexe méthodologique). Cette première sélection se double d'une nouvelle sélection réalisée, celle-ci, par le chercheur selon les modalités décrites ci-dessus. Le fait que le chercheur travaille sur un matériau déjà sélectionné, et « travaillé » en l'espèce par les enquêtés, constitue une limite propre à la quasi totalité des activités de recherche, bien que cette limite se manifeste de façon évidemment très diverse selon le type d'analyse. On pense notamment aux cadres forcément sélectifs que constituent le choix des questions posées dans les grandes

enquêtes nationales (recensement, enquêtes Emploi, etc.), aux effets de désirabilité sociale sources de biais de réponse, ou encore au codage des professions et groupes sociaux dans la nomenclature de l'Insee.

L'HUMILIATION DE L'ÉLÈVE : LE RABAISSEMENT SCOLAIRE

Le sentiment d'humiliation est ressenti assez fréquemment par les élèves. Evidemment, ce sentiment de non respect est réciproque, objectivement réciproque : il est possible de montrer que l'expérience subjective des maîtres est sur ce point comparable à celle des élèves (2). Le projet poursuivi est de considérer les situations que les élèves jugent offensantes, outrageantes, rabaisantes, et finalement préjudiciables à une reconnaissance minimum de soi inséparable de toute relation éducative et plus généralement sociale. On donnera plusieurs exemples emblématiques des situations d'humiliation en regroupant celles-ci par types. Les premières situations sont de type individuel. Les secondes concernent des populations spécifiques d'élèves. Cette distinction correspond à des différences de pratiques professorales identifiables à la lecture du corpus de fiches étudiées.

Le rabaissement individuel de l'élève

Dans les situations de rabaissement individuel, l'élève est séparé par le professeur des autres élèves de la classe et se retrouve dans une position de seul contre tous. L'élève assure, malgré lui, au mieux le rôle d'amuseur public, au pire celui de bouc émissaire, de souffre-douleur ou de tête de turc. Étant donné la spécificité sociale de la population enquêtée (Cf. annexe méthodologique), les fiches présentent plus souvent des situations observées en classe que des situations vécues personnellement par les élèves enquêtés.

Le « mauvais » élève promu au rang de mauvais exemple

« J'avais une amie dont l'embonpoint la gênait énormément dans sa vie quotidienne (...). Les cours de sport étaient donc pour elle un véritable calvaire. Un jour, en cours de saut en hauteur, le prof lui a demandé de franchir la barre devant

tout le monde. La barre était à un mètre, ce qui évidemment est peu, mais pour elle, c'était difficile. Le professeur l'a obligée à sauter. Elle a obéi, a sauté, puis est tombée. Tout le monde riait et surtout le prof. Il l'a obligée à recommencer plusieurs fois prétextant se servir d'elle comme exemple de tout ce qu'il ne fallait pas faire, et plus largement ne pas être, que le sport c'était la santé et qu'il était urgent de s'y mettre. Je ne suis pas sûre que le droit au respect de l'individu ait été respecté. »

Dans cette situation particulière, il est délicat de se faire l'avocat du professeur : il est en effet difficile de plaider la méprise ou le malentendu scolaire. La moquerie est objectivement probable : elle existe pour l'élève témoin qui raconte l'histoire ; elle existe aussi pour l'élève soumise aux rires du professeur ; elle existe enfin, probablement, pour une partie des autres élèves de la classe. La mise en cause publique de l'élève semble aussi revendiquée par le professeur lorsque celui-ci prend en exemple l'élève pour définir tout ce qu'il ne faut pas faire. S'agit-il d'un procédé didactique profitable à l'élève ? Cette question est importante : lorsqu'ils prennent des exemples de ce qu'il ne faut pas faire, les professeurs désignent souvent nominalement un ou plusieurs élèves. Tenue longtemps pour la manifestation indiscutable de l'incompétence, l'erreur fait désormais l'objet d'une réévaluation dans l'institution scolaire : elle serait devenue un des supports possibles de l'apprentissage. Peut-on dès lors considérer un point de vue selon lequel la situation ne relèverait pas de l'humiliation publique mais d'un travail sur l'erreur de l'élève ? En fait, il n'est guère utile de montrer à un élève l'erreur qu'il a faite, en l'espèce un saut raté, si celui-ci n'est pas dans une situation qui lui permette d'y « remédier ». Or la répétition des mêmes sauts ratés et des mêmes erreurs n'offre de toute évidence guère la possibilité d'un progrès : une barre baissée à quatre-vingt-dix ou quatre-vingts centimètres aurait été d'un plus grand secours et un saut réussi une introduction plus convaincante à un travail sur l'erreur. En revanche, la répétition de la même erreur exigée par le professeur revient à produire l'effet inverse de l'objectif pédagogique censé être poursuivi par le professeur : pour les autres comme pour lui-même, l'élève est assimilé à l'incompétence sportive alors que le principe même du travail sur l'erreur est de parvenir à une distanciation entre la

faute et l'élève. Si, par ailleurs, il existe des erreurs types, beaucoup d'élèves peuvent servir d'exemple, et il est alors anti-didactique et objectivement humiliant de prendre comme exemple une élève particulièrement en difficulté dans la discipline.

De façon plus générale, la valeur des conseils du professeur tient à leur adéquation aux problèmes rencontrés par l'élève. On a montré ainsi, à partir d'une analyse systématique des modalités de correction de copies de mathématiques et de français, l'effet positif des annotations de copies donnant à l'élève des conseils personnalisés de révision (Thaurel-Richard et Verdon, 1996 ; Schmitt-Rolland et Thaurel-Richard, 1996). Ces pratiques sont associées à de meilleures performances ultérieures. Il existe donc un abîme entre un travail sur l'erreur fondé sur l'analyse méthodique des erreurs individuelles et la mise en cause publique, et clairement humiliante, du mauvais exemple et du mauvais élève. Cette mise en cause produit de surcroît des effets contre-productifs : perte de confiance en soi et jugement dépréciatif engendrent de moindres performances scolaires (Martinot et Monteil, 1996). L'humiliation de l'élève est donc nettement contraire à ses progrès scolaires.

La variété de la mise en cause publique : « passage au tableau » et al.

Les élèves ont donc totalement raison lorsqu'ils reprochent à leurs professeurs la stigmatisation publique de leurs erreurs. Cette humiliation est classiquement présente dans la façon, utilisée semble-t-il spécialement en mathématiques, de « mettre un élève au tableau ». De nombreuses fiches racontent cette situation scolaire archétypique de l'élève séchant abominablement sur l'estrade. Les fiches évoquent soit la situation vécue par l'ex-élève enquêté, soit, plus souvent, celle des élèves spectateurs sollicités pour assister à la mise en cause publique d'un camarade : « Une élève de ma classe a eu la malchance de ne pas être douée en maths. Cela lui a valu, en 5^e, de rester plantée une heure au tableau parce qu'elle n'arrivait pas à résoudre un exercice, et ceci sous les brimades d'une prof qui ne s'est pas gênée pour la traiter de nulle devant la classe. Le droit à la dignité de cette personne n'a pas été respecté ». Le passage au tableau est souvent perçu comme une sorte de « passage à tabac » scolaire. La classe se transforme alors en arène et l'élève

subit une sorte de mise à mort symbolique de son statut d'élève devant ses camarades.

Cette humiliation publique est aussi classiquement présente dans l'habitude professorale consistant à rendre aux élèves leurs copies selon un ordre décroissant, de la meilleure à la plus faible, en ajoutant un commentaire du « très bon » au « minable ». Ou bien le professeur ajoute, en rendant les mauvaises copies, un « petit commentaire destiné à faire rire la classe ». D'autres professeurs font preuve d'une mise en cause plus circonstanciée des élèves : « Lorsque le professeur rendait les copies, il faisais systématiquement un bêtisier des erreurs en nommant les élèves qui les avaient commises ce qui parfois les ridiculisait devant la classe ». De nouveau, le projet pédagogique d'analyse des erreurs de l'élève devient un prétexte commode au service de pratiques humiliantes : nul n'est besoin en effet de préciser l'identité d'un élève pour assurer la critique de ses erreurs, si bien que la désignation publique n'a pas d'autres motifs véritables que la mise en cause de l'élève jugé fautif et incapable. Même à l'université, comme l'écrit un étudiant, cette mise en cause est parfois présente. Les commentaires sont appropriés au niveau, en l'occurrence la deuxième année de DEUG : « vous n'avez rien à faire ici, ce n'est même pas d'un niveau bac », ou encore « mais comment avez-vous eu votre bac ma pauvre enfant ? ! ». Sur ces situations, relativement classiques, les remarques des enquêtés sont quasi unanimes : la note, jugement professoral définissant la valeur scolaire, est une information personnelle, ne concerne que l'élève lui-même et n'a, en aucune manière, à être rendue publique auprès des autres élèves de la classe. Comme l'indique un des étudiants interrogés : « J'estime qu'un élève a le droit de garder ses notes confidentielles... C'est comme les problèmes de santé. » (3).

Le recours à un surnom, sobriquet souvent moqueur, est une autre forme de mise en cause publique. Telle élève raconte qu'elle a passé un bac scientifique mais a toujours eu du mal à comprendre rapidement. Elle posait beaucoup de questions aux professeurs. Un d'entre eux a fini par ne plus vouloir lui donner les réponses aux questions qu'elle posait, et a fini par l'appeler « madame j'comprends pas » lorsqu'elle posait une question. Comme l'indique l'élève : « J'étais ridiculisée devant toute la classe ». Et sa volonté de poser des questions a été sérieusement

ébranlée jusqu'à considérer que cette stigmatisation publique avait mis fin à sa vocation scientifique... L'intention humiliante du professeur n'est de fait guère contestable, tout comme, plus généralement, les effets négatifs sur l'apprentissage de ce type de pratique professorale. Même en considérant que la nécessité de l'avancement du cours et le respect du programme ont prévalu sur l'exigence d'une transposition didactique accessible à tous, les propos de l'enseignant ne sont pas conformes à la réglementation scolaire qui fait obligation à tous d'un respect de chacun.

Le rabaissement collectif des élèves

À l'école primaire, dans les témoignages recueillis, certains professeurs divisent leurs classes en deux voire trois rangées. Cette pratique, étant donné l'âge moyen des enquêtés, date en l'espèce du milieu des années quatre-vingt, sans que l'on puisse savoir si elle subsiste encore sous cette forme ou sous d'autres. Son caractère stigmatisant est explicite. Tel instituteur installe les bons élèves près de la fenêtre et ce groupe correspond au « paradis », le groupe des « moyens » est placé au milieu et correspond au « purgatoire », celui des « faibles », placé près du mur, constitue « l'enfer ». Les élèves changent de groupe selon leurs résultats scolaires, et l'instituteur insiste à cette occasion sur le caractère valorisant ou dévalorisant de cet acte. D'autres instituteurs se contentent d'une hiérarchie binaire de l'espace scolaire en séparant « bons » et « mauvais élèves ». Le caractère dévalorisant de ces pratiques contient inévitablement une dimension humiliante tant une partie des élèves de la classe est désignée publiquement comme incapable, stigmatisée et montrée du doigt. Ces pratiques de classement sont de surcroît associées dans les fiches étudiées à des brimades les plus diverses (scotch sur la bouche, privations de récréations, etc.) qui renforcent la ségrégation et l'humiliation scolaires subies par ces élèves.

Présentes au sein de la classe dans les pratiques de séparation spatiale des élèves, les humiliations collectives sont également observables dans la façon de constituer les classes par les chefs d'établissements. Il existe sur cette question un certain nombre de recherches montrant la façon dont les élèves sont regroupés selon leurs niveaux scolaires (4). Or, étant donné l'interdépendance statistique entre niveau sco-

laire, origine sociale et ethnicité, un tel regroupement revient souvent à établir des ségrégations sociales et ethniques (Payet, 1995) même si la dénégation de telles pratiques est en général la règle (Dubet *et al.*, 1999). Les enquêtés, dans les fiches qu'ils remplissent, ont souvent une conscience assez claire de ces pratiques. Dans tel établissement où les élèves sont regroupés dans quatre classes selon l'ordre alphabétique (A, B, C, D), avec les meilleurs élèves dans les classes « A » et les plus faibles dans les classes D, les élèves scolarisés dans les classes C et D s'appellent eux-mêmes et sont parfois appelés par les autres les « Cons » (pour la classe C) et les « Débiles » pour la classe D. Cette conscience de la ségrégation scolaire témoigne du sentiment de honte et de nullité scolaire ressenti par les élèves faibles en tant que groupe scolaire particulier à l'intérieur des établissements. Le thème du « gros nul », classique dans les cours de récréation (Dubet et Martuccelli, 1996), constitue l'expression ordinaire de l'humiliation des élèves faibles.

Dans le quotidien des classes, ces différences inter-classes sont concomitantes de formes douces d'humiliation et rabaissement collectifs. Le professeur indique par exemple que cette classe est « moins bonne » que telle autre, « a moins bien réussi le devoir », etc. Ces formulations ordinaires, récurrentes dans le langage des professeurs (les élèves sont « moins bons », « plus faibles », « moins dynamiques », ont « moins travaillé », etc.), reviennent indirectement à réaliser des comparaisons « toutes choses égales par ailleurs » sans grand fondement : ce type de comparaisons est toujours éminemment problématique autant au niveau des classes d'un même établissement que dans les comparaisons internationales (Blum, Guérin-Pacé, 2000). Logique du classement et logique de rabaissement sont en l'espèce indissociables. Cette analyse vaut aussi pour les « groupes de niveau », parfois prônés comme remède à l'échec scolaire dans certains ouvrages pédagogiques alors que leurs effets sont pourtant des plus incertains voire négatifs (Crahay, 2000) notamment sur le plan socio-affectif (Rosenbaum, 1980 ; Oakes, 1985). Cette ségrégation intra-établissement se double d'une ségrégation inter-établissement (Merle, 1999 ; Trancart, 1999) dont les effets sont probablement proches : la consécration des « bons » établissements n'est pas sans désigner, en creux,

les établissements peu fréquentables et à travers eux les élèves et les relations à éviter...

Dans ces situations de classement scolaire, souvent humiliantes pour l'élève, la frontière entre l'espace public et l'espace privé semble relativement respectée. Le classement est, formellement, établi selon des critères de compétences disciplinaires. La singularité biographique de l'élève n'est *a priori* pas mise en jeu et en question par le maître. En fait cette séparation des registres scolaire et personnel est loin d'être respectée d'une manière pérenne. Il existe assez souvent, dans les pratiques d'humiliation, un chevauchement entre les sphères du pédagogique et du privé. Celles-ci prennent alors une forme particulière d'injure sur la personne provoquée par le passage du registre scolaire – l'élève « nul » – au registre personnel – l'élève « con », « coincé », « pétasse », « pimbêche », etc.

L'HUMILIATION DE LA PERSONNE : L'INJURE

L'injure est ordinairement pensée comme l'apanage exclusif des élèves (Lorrain, 1999). Il n'en est rien comme en témoigne abondamment la lecture des fiches recueillies. L'injure sur la personne est d'ailleurs une des dimensions de la vie de la classe pour laquelle les dénonciations des élèves sont les plus surprenantes, les plus violentes aussi. Comme souvent, la fréquence élevée de cette dénonciation ne peut être reliée de façon simple à la fréquence effective des injures. Les situations exceptionnelles, les mots particulièrement déplacés, ces *interactions perturbatrices* ou *dérégulatrices*, marquent les élèves suffisamment pour que ces infractions à la civilité ordinaire de la classe prennent une place importante dans leur vie scolaire alors même que celles-ci sont éventuellement peu nombreuses, voire rares. Par définition, l'affaiblissement d'un lien, en l'espèce celui d'un élève à un maître, à une discipline d'enseignement ou à l'école, n'a pas besoin de se reproduire plusieurs fois pour que ces effets soient prégnants, voire irréversibles. C'est pour cette raison que les élèves interrogés ont gardé en mémoire ces événements. C'est en ce sens que la probable rareté de ces situations n'est pas en rapport avec leurs effets scolaires et qu'à ce titre elles méritent attention et analyse. Il est possible de distinguer l'injure sur la personne liée à

l'incompétence scolaire de l'injure apparemment indépendante de toute spécificité scolaire propre à l'élève.

L'injure liée à l'incompétence scolaire

Plusieurs fiches présentent des situations d'injure sur la personne de l'élève. On sollicitera à cette fin quelques extraits des histoires racontées par les étudiants enquêtés : « Une élève de ma classe avait un avis différent de son prof, et c'était juste une divergence d'opinion sur la manière de réaliser un paysage en cours de dessin. Elle s'est fait traiter de « pétasse » et de « coincée ». Une analyse détaillée sera réalisée de ce type de situation car, contrairement aux apparences, elle n'est en rien spécifique aux arts plastiques : dans bien d'autres disciplines, les élèves sont traités de « coincés », « pimbêches », « pétasses. » L'hypothèse défendue tient à l'existence d'un lien entre l'injure et la représentation professorale de la compétence scolaire de l'élève.

Injure et représentations professorales de la compétence scolaire

Dans cette histoire telle que nous sommes amenés à la connaître, les questions centrales, intimement liées, concernent « la manière de réaliser un paysage en cours de dessin » et l'absence de qualité artistique de l'élève traitée de « pétasse » et « coincée ». L'enseignement des arts plastiques, peut-être davantage que les autres enseignements, semble tiraillé entre deux discours qui s'enchevêtrent sans se rencontrer et s'interroger mutuellement de façon suffisamment explicite à la fois pour l'élève et le professeur. Tantôt la production de l'élève est le produit d'un long apprentissage, résulte de la maîtrise de techniques spécifiques à l'artiste et d'une familiarité ancienne avec les œuvres qui forment l'œil, la sensibilité et le sens de l'esthétique ; tantôt cette production est le fruit du talent, du don, du goût, du sens inné des couleurs et des formes... Ces deux représentations concurrentielles des compétences scolaires sont, peu ou prou, présentes dans toutes les disciplines scolaires. Dans l'enseignement des lettres, la sensibilité et « l'esprit de finesse » sont souvent vantés et considérés comme des qualités inhérentes à la personne de l'élève. Il en est de même en mathématiques où les « bons » élèves sont censés faire preuve « d'idées », « d'astuces », voire « d'imagination » dans la résolution des problèmes difficiles.

Autrement dit, dans toutes les disciplines, le « bon » élève, considéré comme « doué » par certains professeurs, se distinguerait radicalement de l'élève jugé faible, essentiellement capable, à l'instar du Chaplin des Temps Modernes, de la répétition mécanique des mêmes exercices.

L'élève et le professeur sont prisonniers de cette double représentation des compétences scolaires, ballottés selon les périodes entre une compétence pensée comme le fruit d'un vrai travail d'apprentissage ou un pur produit de qualités intrinsèques. Or les idéologies contemporaines apportent sans doute davantage de crédit aux talents et au « tout génétique » qu'aux discours sur la méthode et les techniques... Le problème éventuellement rencontré par les professeurs tient donc aux représentations paradoxales de la compétence de l'élève : le discours sur « l'imagination », les « idées » ou « l'originalité » est, pour une grande part, un discours de dénégation du travail d'apprentissage de l'élève et, parallèlement, des savoirs et compétences didactiques du professeur. Cette représentation innéiste de la compétence scolaire aboutit à une confusion des registres d'appréciation, celle portée sur l'élève et celle portée sur la personne, et à un glissement des appréciations professorales, de celles relatives aux compétences actuelles de l'élève à celles portant sur des qualités censées constantes de l'individu et appréhendées comme une seconde nature. Une des dimensions irréductibles de l'injure professorale est en effet de faire abstraction du contexte scolaire et d'ignorer le statut d'élève défini par le fait de ne pas savoir et la nécessité d'apprendre. Cet oubli du statut de l'élève est en fait corrélatif de la non reconnaissance du statut d'enseignant et de ses missions. Le glissement des appréciations du registre scolaire au registre personnel est par définition d'autant plus probable que l'enseignant adhère explicitement à l'existence d'aptitudes intrinsèques et à l'idéologie du don en se conformant ainsi à un discours rassurant et bien établi sur les différences d'intelligence (Merle, 1999) (5).

Quelques extraits de fiches confirment la pérennité d'une conception innéiste de la compétence scolaire : « En quatrième, je ne comprenais pas les mathématiques. J'ai eu un 2/20 à un devoir. Le professeur de mathématiques est venu me voir lorsqu'il rendait les copies, il a pris mon livre et m'a donné un coup sur la tête avec ce livre. En même temps, il a crié sur moi : comment se fait-

il que tu ne comprends rien alors que ton père et ta cousine sont bons en maths (il avait eu mon père au collège et ma cousine était dans la même classe que moi). Jamais ce professeur n'a essayé de parler avec moi de mes problèmes, et visiblement il n'arrivait pas à comprendre mon échec ». « Tel père, tel fils » semble être le viatique principal de la compréhension des compétences en mathématiques par ce professeur. La difficulté de ce professeur à mener une réflexion sur les difficultés de cet élève apporte une illustration quasi parfaite de l'analyse de Bachelard : « Dans l'éducation, la notion d'obstacle épistémologique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas » (Bachelard, 1989).

L'injure sur la personne liée à l'incompétence scolaire prend des formes variées comme l'atteste la lecture de nombreuses fiches : « Pour l'avoir vécu personnellement, l'une des choses les plus difficiles à vivre, surtout en cas d'échec, est probablement l'humiliation dans la classe. En terminale, âge où heureusement on est souvent moins vulnérable, un professeur de maths m'a traité de « vache imbécile » en me tirant l'oreille sous prétexte que je ne réussissais pas à résoudre un problème au tableau. » Dans un raccourci saisissant, le professeur de mathématiques incriminé réduit l'élève faible en mathématiques au rang de l'animal, et associe, sans réserve méthodologique ni précaution scientifique excessive, la nullité en mathématiques à l'impossibilité d'être véritablement humain, voire même, une vache tout à fait ordinaire...

Injure et hiérarchie des disciplines d'enseignement

L'obstacle épistémologique, à la fois commun dans son principe à toutes les disciplines et spécifique aussi à chacune d'entre elles, fait l'objet d'une reconnaissance professorale variable : plus la discipline est « noble » et associée à des qualités scolaires jugées remarquables plus, semble-t-il, l'opinion d'une compréhension immédiate et innée semble prévaloir sur la nécessité d'un apprentissage régulier et méthodique. La légitimité des professeurs à porter sur leurs élèves des jugements dépréciatifs semble en effet en rapport avec la légitimité de leur discipline et son classement dans la hiérarchie scolaire. En mathématiques, tout particulièrement, les professeurs

associent davantage leurs compétences à un don assimilant plus facilement la définition de l'intelligence à l'excellence mathématique (Léger, 1983). Les remarques déplacées des professeurs de maths sont d'ailleurs beaucoup plus présentes dans notre corpus de fiches à l'égard des élèves scolarisés dans des classes littéraires ou technologiques. Comme l'indique un des étudiants interrogés : « Un élève peut être faible dans une matière et avoir des capacités dans d'autres. Un professeur ne peut insulter des élèves en leur disant qu'ils [ne] sont « bons à rien ». Ici, il s'agissait de l'enseignement des mathématiques en classes littéraires. C'est une remarque élitiste. »

L'injure est parfois accompagnée de l'imposition de comportements dégradants. Ainsi, dans les classes littéraires, tel professeur de mathématiques avait l'habitude de mettre les mauvaises copies à la poubelle et les élèves concernés devaient venir les récupérer à la fin du cours. Cette pratique professorale d'humiliation offre un bel exemple du raccourci scolaire qui consiste à considérer que les filières accueillant des élèves « faibles » en mathématiques sont constitués de « bons à rien », d'élèves qui « ne comprennent rien » entretenant une forte proximité spatiale avec les « poubelles » de l'établissement. L'analyse des données permet donc de supposer un lien de causalité entre l'élitisme de certaines disciplines et les pratiques humiliantes. Par prudence méthodologique, il ne faut pas exclure que ce lien de causalité soit, partiellement ou totalement, le résultat d'un biais de sélection des expériences subjectives présentées par les enquêtés : le statut de discipline dominante et sélective des mathématiques peut rendre les élèves particulièrement réceptifs aux remarques déplacées des professeurs de cette discipline alors même que de telles remarques seraient aussi fréquentes dans les autres matières.

Pour autant, la compréhension des propos spécifiquement dévalorisants tenus en cours de mathématiques est éclairée par l'histoire du système éducatif : de telles remarques humiliantes dans cette discipline semblent peu probables à la fin du XIX^e siècle, à l'époque, aujourd'hui si étrange, où les bons élèves en maths étaient suspectés de capacités limitées et où régnait sans partage l'hégémonie des humanités grecques et latines choisies sans guère d'hésitations par les meilleurs élèves. Du point de vue sociologique, on ne peut être que frappé de constater que les

injures *ad hominem* et la désignation de l'insuffisance scolaire, des matheux d'hier aux élèves des séries technologiques, professionnelles voire littéraires d'aujourd'hui, sont *grasso modo* en rapport avec leur origine sociale plus ou moins aisée (6). Autrement dit, si l'hégémonie des humanités est révolue, l'esprit du classement scolaire qui l'a animée reste toujours aussi présent. Ce n'est d'ailleurs que relativement récemment que les épreuves du concours général se sont ouvertes aux épreuves professionnelles et technologiques. Si une telle redistribution des honneurs et lauriers scolaires est un symbole de changement, elle n'efface pas toutefois la forte dépréciation dont pâtissent les filières non générales, notamment lors des choix d'orientation : ces enseignements sont peu recherchés par les élèves et les professeurs les évitent également préférant, avec constance depuis près de vingt ans, le « charme discret » des élèves bourgeois (Léger, 1983).

Injure et jugements de classe

Les jugements humiliants qui portent atteintes à la personne de l'élève sont aussi, à l'instar des humiliations portant sur l'incompétence scolaire, potentiellement, des jugements de classe : le professeur qui oppose l'élève « coincé » à l'élève « créatif » et « imaginaire » juge également des différences de rapports à la culture légitime conformément à une analyse développée dans les années soixante par Bourdieu et Passeron (1964). Plus largement, les professeurs sollicitent plus ou moins directement des hiérarchies professionnelles : l'enfant de paysan, d'ouvrier ou d'employé s'oppose à l'enfant des professions aisées, aux enfants de « collègues » et de cadres. Comme l'indique, presque crûment, un professeur interrogé lors d'une précédente recherche « il y a quelques professions qui sont importantes, des professions par exemple, euh... tous ceux qui sont psychologues etc., je crois que ça explique aussi la relation que l'on peut avoir avec eux, ils parlent d'un certain lieu, qui est important à connaître, qui n'est pas le même que d'autres » (Merle, 1996). Sans euphémisme excessif, le propos a le mérite de distinguer sans fard les professions jugées importantes du *vulgum pecus*. Plusieurs extraits de fiches montrent que les humiliations sur la personne sont orientées par l'honorabilité des statuts sociaux et la noblesse des origines :

– Je suis une fille d’agriculteurs et mon professeur m’a dit : « tu ferais mieux d’aller garder les vaches. »

– « Lorsque le prof fait preuve d’agressivité envers un élève, type « tu n’es bon qu’à vendre des frites au bord de la route », on peut estimer selon moi que le droit des élèves n’est pas respecté. »

– Au collège, j’avais un prof d’anglais qui avait l’habitude de « casser » les élèves vivant à la campagne ou issus de milieux défavorisés (insultes...). »

– « Il n’y a pas que les léopards qui sont fainéants, les bretons aussi » (sur un commentaire de texte). »

– « En primaire, l’instituteur qui savait que mon père était viticulteur m’a dit : Monsieur N..., un stylo, ça ne se tient pas comme une pioche. »

– En classe de première S, un professeur d’histoire-géo, docteur ès lettres, écrivain, nous a dit : « À votre âge, il est trop tard pour faire des progrès en français, vous vous confondez avec la « masse sociale ». Même votre niveau scientifique est très limité. »

Viticulteurs, vendeurs de frites, agriculteurs, ruraux et bretons... partagent le même déshonneur d’appartenir à « la masse sociale », au *vul-gum pecus*, déclassé, « bon à rien », « analphabète » et « fainéant ». Autrement dit, l’injure en classe est aussi une injure de classe : elle a sa source dans le statut social de l’élève, ou du moins, ce statut peut être utilisé à des fins d’humiliation (7). Le statut social est aussi rappelé d’une façon indirecte par des remarques touchant aux conséquences du faible revenu des parents. Face aux retards de paiement de la cantine, un personnel administratif peut intervenir en classe et donner les rappels de cantine impayée en les « distribuant à haute voix devant toute la classe. » Ou bien, il peut s’agir de remarques plus individuelles qui ont la même signification de classement des élèves selon un critère social : « à l’école élémentaire, je ne possédais pas de stylo plume qui d’après le prof allait améliorer mon écriture. J’ai eu le conseil d’aller en acheter un, « si bien sûr, je pouvais me le permettre ». Sous-entendu, on est un cas social parce qu’on appartient à la classe ouvrière. » La thèse du malentendu scolaire peut certes être évoquée. Elle est pourtant difficile à défendre : ce que retient l’élève est l’évocation publique de son statut de pauvre et d’impécunieux potentiel. La sollicitude

du professeur aurait été évidemment moins suspecte si elle s’était manifestée en tête à tête avec l’élève et non à la cantonade... (8).

Injure sur la personne et rabaissement scolaire : quelles relations ? quels publics d’élèves ?

Il n’est pas possible de savoir, en raison de la méthodologie d’enquête, si l’injure sur la personne est moins fréquente que le rabaissement scolaire. Cette distinction est en effet produite pour servir l’analyse des situations et une partie d’entre elles échappe à cette typologie étant à la fois des situations d’injure *ad hominem* et des humiliations scolaires. On se limitera à un exemple dans lequel l’humiliation subie par l’élève est tout à la fois un rabaissement scolaire et une injure à la personne, indirectement ravalée au statut social de jeune enfant, voire de bébé : « Au collège, il y avait un élève beaucoup plus âgé que les autres et en difficulté scolaire. Un prof l’a un jour humilié devant nous en lui donnant une petite poupée ridicule sous prétexte qu’il ne cessait de jouer avec ses ciseaux et ses crayons. Il s’est alors retrouvé en plus grande situation d’infériorité. »

Il n’est pas possible également de savoir précisément si certaines populations scolaires sont plus spécifiquement visées par tel ou tel type d’humiliation. On peut toutefois penser, pour des raisons exposées précédemment, que les humiliations sur les personnes concernent plus fréquemment les élèves « faibles », au double sens d’élèves ne disposant pas des compétences exigées par l’institution scolaire – Choquet et Héran (1996) montrent d’ailleurs que ces élèves se sentent plus souvent humiliés que les autres – et ne pouvant pas, non plus, bénéficier de la défense éventuelle de leurs parents. Certains d’entre eux sont en effet trop étrangers au fonctionnement ordinaire de l’école et aux modalités de pression qu’ils pourraient mettre en œuvre pour contrer les propos d’un professeur indélicat : demande de rendez-vous auprès du professeur, lettre de protestation à l’inspecteur pédagogique régional, recours auprès du chef d’établissement, mobilisation des parents d’élèves. La faiblesse sociale de l’élève à laquelle s’ajoute un niveau scolaire insuffisant explique que celui-ci soit plus souvent la cible des railleries du professeur. Un certain nombre des ex-élèves interrogés établissent d’ailleurs une relation entre l’injure et le niveau scolaire. Ainsi, un enquêteur indique qu’un de ses professeurs avait l’habitude d’attribuer des surnoms aux élèves. Ceux-ci « étaient le plus sou-

vent désagréables, voire péjoratifs, notamment ceux qu'il attribuait aux mauvais élèves. L'une des filles de la classe, un peu ronde, avait reçu l'appellation de "baleine échouée sur une île déserte". Ou bien, lors de la remise des copies, un professeur de mathématiques réalise une association emblématique et quasi parfaite de la dévalorisation physique et scolaire : « Et la copie la plus nulle ? C'est pour le gros lard. » (cet élève est jugé « à la limite de l'obésité » par l'étudiant qui relate ce propos). L'intérêt des données recueillies est de montrer que même si la population des élèves jugés « gros » est plus importante parmi les élèves « faibles » que parmi les « bons » élèves, il faut constater que l'injure relative au poids ne va s'adresser qu'aux premiers. Dans aucune fiche ne sont associées des propriétés scolaires et physiques qui seraient jugées divergentes telles que « Et la meilleure des copies ? C'est pour le gros lard ». Autre façon de dire que la réussite scolaire force le respect tout autant que la faiblesse des résultats favorise de fait l'humiliation et amène certains professeurs à faire flèche de tout bois.

L'injure non liée à la compétence scolaire

Il serait toutefois erroné de penser que les élèves « bons » ou « moyens » ne font pas l'expérience de l'humiliation scolaire. Du moins, les exemples rapportés semblent montrer que les propos dépréciatifs ou injurieux, s'ils concernent préférentiellement les élèves faibles, ne concernent pas que ceux-là. Plusieurs fiches relatent en effet des injures et humiliations non liées à un contexte scolaire précis :

– « J'ai le souvenir d'une prof d'italien en lycée qui pourrait servir de contre-exemple du respect des droits des élèves. Je me suis d'ailleurs toujours dit en considérant sa manière d'être avec ses élèves que pour être un prof acceptable, le minimum serait de ne jamais faire comme elle. Elle avait l'habitude d'humilier ouvertement les élèves devant la classe en se moquant de leurs défauts physiques ou même en utilisant ce qui pourrait relever d'un secret professionnel. Je me souviens du jour où elle s'est moquée des déboires sentimentaux d'une fille, et du divorce des parents d'une autre. Elle faisait régner dans la classe un climat de crainte où évidemment il n'y avait plus ni échanges ni communication. »

– « En troisième, en musique, le prof s'en est pris à un élève en lui disant : "votre esprit est comme votre corps : celui d'un avorton". L'élève était chétif et petit, mais il ne faisait rien de particulier et il n'était pas particulièrement mauvais en classe. »

– « En classe de 4^e, un professeur d'allemand, ouvertement fasciste au demeurant, m'a traité de "fils de puce" du fait, bien entendu, de ma taille, laquelle ne correspondait pas, à ses yeux, à l'archétype du surhomme potentiel. »

– « Une camarade de classe souffrait de problèmes d'intégration dans la classe, problèmes dus sans doute à un déficit de séduction qu'elle devait ressentir en cette période difficile de l'adolescence. Le professeur lui a lancé, de manière vexante et explicite pour tous, une réflexion désobligeante sur les remèdes (maquillage...) qu'elle tentait d'y apporter. »

– « En classe, un jour, le prof de français s'est placé derrière un élève très timide, et il s'est adressé à toute la classe en mettant les mains sur ses épaules en disant : "personne ne voudrait être son ami, personne ne voudrait être sa petite amie". »

– « En 5^e, une prof s'est moqué d'un élève en le traitant d'homme de Cro-Magnon car il avait une tête qui ressemblait à celle d'un singe. » Etc.

Ces injures ou dévalorisations publiques qui pourraient être multipliées à volonté ne sont pas reliées dans les fiches étudiées à un niveau de compétence scolaire ou à l'origine sociale. Dans l'esprit des étudiants rédacteurs de ces fiches, de telles relations sont soit inexistantes, soit non explicatives de la force de l'injure. Dans ces exemples, le professeur semble moins s'adresser à un élève que viser la personne. Qu'il s'agisse d'une humiliation par rabaissement scolaire ou d'une humiliation par injure sur la personne, catégories construites pour les nécessités de la recherche et la compréhension des situations, la question essentielle est de connaître les motifs qui amènent certains professeurs à recourir à de telles pratiques d'humiliation.

L'HUMILIATION DES ÉLÈVES : QUELLE INTERPRÉTATION ?

Les pratiques professorales de rabaissement scolaire et d'injure ont déjà, en partie, fait l'objet

d'une double interprétation dans les parties précédentes. D'une part, les humiliations subies par les élèves, quelles qu'elles soient, sont le produit de l'idéologie scolaire du classement qui autorise la mise en exergue de l'élève jugé faible et incapable ; d'autre part, les jugements professoraux ne font que reproduire dans l'ordre scolaire les systèmes de hiérarchies sociales propres à l'organisation sociale globale : la valorisation des situations professionnelles dominantes et le déclassement des positions dominées. La « vache imbécile » et le « bon à rien » de l'institution scolaire sont le « mendiant » et « l'assisté » de l'organisation sociale ou le futur « vendeur de frites sur le bord de la route ». Cette double interprétation est constituée des deux faces de la même médaille et sollicite une théorie du social qui fonde tous les jugements sociaux sur la division de la société en classes. Les données recueillies sont susceptibles de valider, pour une part, une telle explication de l'humiliation scolaire qui ne serait, en l'occurrence, qu'une forme spécifique des pratiques professorales concourant à la reproduction des positions sociales dominantes et dominées (Bourdieu et Passeron, 1970).

Une telle théorisation des matériaux demeure cependant impuissante à comprendre certains comportements professoraux et tout particulièrement certaines modalités d'injures sur la personne. Quelles raisons peuvent amener un professeur à se moquer « des déboires sentimentaux d'une fille, et du divorce des parents d'une autre » ? Pourquoi tel professeur s'adresse à toute la classe en indiquant à propos d'un élève : « personne ne voudrait être son ami, personne ne voudrait être sa petite amie » ? Pourquoi « traiter » une fille de « pimbêche » et se moquer du maquillage d'une autre ? Il est toujours possible de considérer que ces modalités d'humiliation relèvent aussi des jugements de classe précédemment présentés et qu'il manque seulement des données biographiques sur les élèves destinataires de ces jugements pour que l'interprétation demeure valide. Mais il s'agirait d'une explication *ad hoc*. Il est plus pertinent de considérer que ces humiliations ont une autre origine et nécessitent une autre compréhension de l'univers scolaire.

Les diverses modalités d'humiliation des élèves peuvent évidemment être analysées à partir des singularités biographiques des enseignants et, spécifiquement, d'approches psychiatrique ou psychanalytique (par exemple Filloux, 1973 ;

Cifali, 1994 ; Cordié, 1998). Si le stéréotype du prof « sadique », « toqué », « maboule » renvoie à des réalités objectives, une telle personnalisation ou psychologisation de l'humiliation scolaire ne peut à elle seule rendre compte de l'ensemble des pratiques d'humiliation scolaire répertoriées et aboutit à faire en partie l'impasse sur les contraintes propres au fonctionnement de la classe et des établissements. Une telle approche réduit à des histoires singulières des situations dont la fréquence statistique nécessite l'analyse sociale au-delà des cas éventuellement pathologiques. Il faut finalement faire l'hypothèse d'un chaînon manquant dans l'ensemble des interprétations actuellement disponibles. On présentera un cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes avant de montrer que ces pratiques sont aussi sensiblement contextualisées.

Cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes

La perte d'efficacité de la réglementation scolaire

Dans l'institution éducative, la transmission des savoirs est, hier comme aujourd'hui, inséparable de l'ordre scolaire : à partir d'un certain niveau de chaos et de désordre, le professeur ne peut plus exercer son activité. Depuis longtemps, de nombreux chercheurs ont souligné de façon récurrente que l'ordre dans la classe constitue une dimension particulièrement ardue du métier d'enseignant si bien que les difficultés rencontrées peuvent finir par être une source de stress considérable et empiéter très sensiblement sur l'activité d'enseignement (Morrison et Mc Intyre, 1975 ; Davis et Rochex, 1995 ; Barrère, 2000 ; Van Zanten, 2000). Au pire, le professeur a le sentiment que son métier se réduit essentiellement à une activité de gardiennage et de maintien de l'ordre scolaire. Cette relation fonctionnelle entre ordre scolaire et enseignement est au centre des préoccupations professorales et des formes de pouvoir mises en œuvre pour assurer un certain niveau de silence pendant les cours. L'analyse sociologique de cette question, et plus largement celle du pouvoir, dans la classe et hors de celle-ci, a fortement mobilisé les pères fondateurs de la sociologie. La démarche de Durkheim (1922), centrée sur la sanction et la discipline, est fortement normative : il s'agit, au-delà de l'étude des fon-

dements sociaux de l'école, de définir les actions que le maître doit mener dans la classe afin d'éveiller « l'esprit de discipline » et de conforter l'intériorisation de la règle et de la morale. L'analyse wébérienne, fondée sur les formes de domination sociale, débarrasse l'approche durkheimienne de son projet normatif : la domination rationnelle-légale propre aux sociétés modernes repose « sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens » (Weber, 1995, p. 289). Cette domination rationnelle-légale, propre à toutes les organisations modernes, y compris l'institution scolaire, supprime les dominations traditionnelle et charismatique des sociétés antiques ou moyenâgeuses.

Dans les analyses de Durkheim et Weber, la question du « dressage » scolaire de l'élève, décrite particulièrement par Foucault (1975), est considérée comme résolue : l'apprentissage méthodique de la morale et la légitimité de la domination rationnelle-légale, deux analyses d'une même réalité sociale, scolaire et politique, ont la vertu de rendre l'élève, et ultérieurement l'individu, « intégré » et « raisonnable ». Cette façon de penser l'univers scolaire et social, pour autant qu'elle a correspondu autrement que de façon normative ou idéal-typique à un moment de l'histoire de l'école et de la société, ne parvient pas à rendre compte des situations scolaires contemporaines marquées par « l'incivilité », l'absentéisme, la « violence »... c'est-à-dire par un ensemble de pratiques d'élèves qui traduisent une certaine « dérégulation » des relations scolaires (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Charlot et Emin, 1997). Ce que dévoile la situation actuelle de l'école tient finalement à une relative impuissance de la sanction réglementaire, de la loi et de la morale.

L'humiliation comme moyen de sanction propre au mode de domination traditionnelle

Si la croyance, théorisée par Weber, en la légitimité des règlements ou si l'intériorisation de la norme et de la morale souhaitée par Durkheim n'assurent plus de façon satisfaisante l'ordre scolaire de manière douce, le maître est dans la nécessité de recourir à d'autres formes d'imposition de l'ordre scolaire et de trouver de nouvelles techniques de « gestion » des relations maîtres-élèves. La négociation dans la classe, comme dans toute organisation (Reynaud, 1997), cons-

titue une modalité de règlement des conflits maître-élèves. Elles concernent notamment les évaluations scolaires (Merle, 1996, 1998 ; Barrère, 2002) et d'autres domaines de la vie en classe tels que la quantité du travail à fournir, la durée effective des cours ou des pauses, le nombre de devoirs surveillés (Masson, 1998). L'objectif visé par le maître lorsqu'il accepte l'allongement du temps de pause ou une diminution du travail à réaliser par l'élève est bien la limitation des conflits qui surgissent classiquement entre les élèves et le maître sur ces questions. Cette négociation n'est ni toujours possible ni toujours souhaitée par les professeurs, tout particulièrement lorsque les demandes de leurs élèves leur paraissent exorbitantes, c'est-à-dire non conciliables avec leur conception du travail d'enseignant. L'ordre dans la classe est aussi d'autant plus problématique que dans une situation de conflit, l'assistance extérieure que le professeur peut solliciter et avoir quelque chance d'obtenir est souvent ténue : les « colles » pour inconduites ne vont pas toujours de soi dans l'ordinaire des établissements et les CPE sont parfois réticents lorsqu'il s'agit de prendre en charge les problèmes de discipline scolaire propres à la classe (9). Faute d'établir des arrangements ou compromis satisfaisants sur les rôles de chacun, et privés en partie du recours à la sanction, une partie des professeurs a dès lors recours, pour assurer l'ordre scolaire, à un mode de domination qui s'apparente à la « domination traditionnelle » décrite par Weber.

L'humiliation par rabaissement scolaire ou par injure *ad hominem* doit en effet être clairement considérée comme une sanction à l'égard des élèves : elle écarte symboliquement du groupe l'élève sanctionné, le désigne comme différent, le stigmatise. Or, la sanction singulière qui définit la frontière entre ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors », l'inclusion ou l'exclusion, est parmi les plus lourdes : elle a pour enjeu de retirer, de fait, le statut d'élève ou de personne à part entière. La spécificité de cette sanction tient au fait qu'elle n'est pas réglementaire : elle s'émancipe de la domination rationnelle-légale qui fait que le détenteur légal du pouvoir obéit, même lorsqu'il sanctionne, à un ordre impersonnel (le règlement intérieur de l'établissement, les règles de droit). L'humiliation est donc une sorte de fait du Prince : elle relève de l'arbitraire du maître, elle constitue une modalité de « disgrâce ». On

reconnaît dans ces spécificités – disgrâce, absence de références à des règles de droits – des dimensions de la domination traditionnelle décrites par Weber : les sujets n’obéissent pas à des règlements mais au chef et celui-ci peut librement montrer une « inclination » ou une « aversion » personnelle. Cet arbitraire, propre à ce mode de domination, provient de la tradition qui accorde au « maître » une relative latitude d’action. On retrouve dans ces pratiques humiliantes des thèmes récurrents de la sociologie des élèves : l’existence du favoritisme scolaire, du chouchou (Jubin, 1988) ou de l’élève tête à claques (Jubin, 1991). Dans l’univers scolaire, l’image classique du fayot (Dubet F., Martuccelli A., 1996) a pour équivalent, dans le rapport de domination traditionnelle, celle du serviteur zélé toujours en attente d’un « bénéfice » des services qu’il rend au « maître ». Finalement, à l’intérieur de l’institution scolaire, les rapports maître-élèves sont, conformément au mode de domination rationnelle-légale, orientés par le droit (lois, décrets, arrêtés, circulaires, instructions et règlement intérieur de l’établissement), mais ces relations sont également sous l’emprise de pratiques d’humiliation scolaire qui dérogent manifestement à l’emprise de la légalité. Autrement dit, l’ordre dans le quotidien de la classe est régi par des principes d’organisation concurrents et contradictoires.

Lorsque les élèves sont incités à définir leurs droits dans l’institution scolaire et dans la classe, leur grande difficulté à les définir précisément montre d’ailleurs que les principes qui fondent la domination rationnelle-légale, tout particulièrement la référence à la légalité et au règlement intérieur, sont relativement peu opératoires dans l’univers de la classe (Merle, 2001). Les propos des élèves tels que « le professeur a tous les droits » témoignent explicitement de la prégnance de ce type de rapport de domination traditionnelle. Certes, des expressions telles que « le prof abuse de sa position » peuvent être sollicitées pour montrer que les élèves connaissent l’existence de règles auxquelles le maître devrait se soumettre. Cependant, même dans la domination traditionnelle, l’arbitraire du chef est limité par la tradition qui l’oblige à respecter interdits et manières de faire tels que la prohibition de l’inceste ou le respect d’un code d’honneur. Il existe d’ailleurs une similitude d’organisation entre les relations maître-élèves dans la classe et les

modalités de la domination traditionnelle « primaire » : la gérontocratie et le patriarcalisme. Dans ceux-ci, la domination est assurée par une seule personne et la latitude d’action du chef est relativement étendue. Tout comme le souverain, le capitaine de navire ou le *pater familias*, le maître d’école est assez souvent considéré par les élèves comme le « seul maître à bord ».

Le fait du Prince que constitue l’humiliation professorale est toutefois différent de celui observable dans les sociétés d’Ancien Régime. Autant la « grâce » et la « disgrâce » du seigneur sont indissociables des organisations traditionnelles qui contraignent le sujet à obéir ou à trahir (en faisant alors acte d’allégeance à un autre chef), autant le professeur est une sorte de « monarque-nu » : sa liberté de sanction et son pouvoir de bannissement public butent *in fine* sur le recours possible des élèves au règlement intérieur, à la loi et, en un mot, à l’ordre rationnel légal. Outre le recours aux chefs d’établissement et à l’inspection, les parents saisissent parfois le tribunal administratif notamment lors de violences physiques des instituteurs à l’égard de leurs enfants. Dans ce cas particulier, la condamnation du prévenu, quand elle a lieu, transmute la domination rationnelle-légale, le fait du Prince de l’instituteur, en fait délictueux. L’articulation entre modes de domination traditionnel et rationnel-légal est pourtant problématique. Les juges ont parfois affirmé que le « droit de correction » est reconnu aux enseignants, demandant même que leur soit accordé un « devoir de correction ». Le professeur, monarque-nu ou du moins potentiellement contestable par des autorités administratives supérieures, est donc fortement contraint dans ses pratiques non réglementaires, notamment humiliantes. Cette spécificité de son action explique la dimension contextuelle de ces pratiques.

L’humiliation professorale : une pratique contextuelle

La dimension stratégique de l’humiliation professorale

Les données recueillies laissent supposer que ce sont vraisemblablement les élèves scolairement « faibles » qui font le plus souvent l’objet de l’humiliation scolaire. Dans la mesure où les élèves faibles sont également des élèves perturbateurs, il est pertinent d’interpréter l’humiliation

scolaire comme une forme de sanction dont la finalité est le maintien de l'ordre scolaire. Or, de toute évidence, ce ne sont pas seulement les élèves faibles et perturbateurs qui sont les seuls destinataires des humiliations professorales. Des élèves « timides », semble-t-il peu agités, et d'un niveau scolaire éventuellement moyen, sont en effet également destinataires des railleries professorales. L'humiliation de ce type d'élèves semble contredire la thèse défendue. Il n'en est pas forcément ainsi. Une spécificité irréductible de la domination traditionnelle et de l'autorité exerçant cette domination est le recours discrétionnaire à la « disgrâce ». Cette possibilité de disgrâce, sorte d'épée de Damoclès qui pèse sur l'élève, suscite la courtoisie et la soumission. L'usage de l'humiliation scolaire auprès des élèves effacés favorise en effet un sentiment collectif de « crainte », de « peur », voire de « terreur » mentionné dans une partie des fiches recueillies (« Dès qu'on rentrait en classe, on était terrorisé par ce professeur »). Le professeur fonde l'ordre dans la classe sur cette possibilité de la sanction arbitraire : tous ne seront pas humiliés mais tous peuvent craindre de l'être.

Cependant le professeur n'ignore pas qu'il est un monarque-nu, une sorte de colosse aux pieds d'argile contre lequel des recours peuvent être déposés et des plaintes parentales formulées auprès du chef d'établissement par exemple. La connaissance de cette faiblesse fait que le professeur peut avoir objectivement intérêt à humilier plutôt des élèves « effacés », « timides », habitués à la soumission : le maître se prémunit ainsi de la révolte de ces élèves guère à l'aise dans les interactions agressives. Autre façon de dire que l'humiliation des élèves timides est une action peu risquée qui s'adresse toutefois à tous les élèves de la classe tentés par le désordre scolaire. La stratégie menée consiste classiquement à diviser pour mieux régner. De façon limite, ce type d'humiliation est une action préventive qui a pour objet de décourager les élèves potentiellement chahuteurs en leur faisant connaître les sanctions qu'ils encourent. Ce type d'action isole aussi les élèves perturbateurs, les « grandes gueules », qui tirent leur force vis-à-vis du professeur de leur capacité à entraîner les autres élèves vers l'indiscipline scolaire et savent utiliser à bon escient l'ironie subversive en cas d'humiliation frontale. On donnera l'exemple suivant. Un élève, en classe de seconde, quelque peu perturbateur, est

traité par son professeur de mathématiques « d'ectoplasme écervelé » (rires de la classe). L'élève lui indique qu'il ne sait pas ce que signifie cette expression. Le professeur se sent alors dans l'obligation de préciser sa pensée ce qui aboutit déjà à limiter la puissance dépréciative du propos puisque le professeur, par la question de l'élève, est en quelque sorte renvoyé à son métier : répondre aux demandes d'explication de l'élève. Quelques instants après, le professeur pose une question de mathématiques à cet élève. Sans doute cherchait-il à le mettre en difficulté et à prendre une revanche sur le précédent échange. Mal lui en a pris, l'élève a répondu qu'il ne pouvait malheureusement pas répondre étant « un ectoplasme écervelé » (rires de la classe). L'exemple montre suffisamment les dangers encourus par le professeur qui a recours à l'humiliation publique et la nécessité d'un usage stratégique de l'humiliation afin que celle-ci ne se retourne pas contre son auteur.

*Niveau d'enseignement, rapport
aux gratifications scolaires et types d'humiliation*

Pour des raisons indiquées dans la première partie, il n'est pas possible, à partir des fiches recueillies, de réaliser un décompte pertinent de la fréquence, pour chaque degré d'enseignement, des humiliations subies par les élèves. Toutefois, l'école primaire est très souvent évoquée, le collège occupe une place médiane alors que le lycée est moins souvent cité. Cette décroissance des situations d'humiliation selon l'âge et le statut scolaire n'est évidemment pas fortuite. Comme l'indique Max Weber, « le mode effectif d'exercice de la domination [traditionnelle] se conforme à ce que le détenteur du pouvoir peut habituellement se permettre face à la docilité traditionnelle des sujets, sans aller jusqu'à pousser ceux-ci à la résistance » (Weber, 1995, p. 303). Les élèves les plus jeunes, les « petits », seraient plus soumis que leurs aînés et cette caractéristique expliquerait que les enquêtés aient davantage subi des humiliations et des violences physiques diverses à l'école maternelle et élémentaire (gifles, tirage de cheveux et des oreilles, coups de pieds, coups de règle sur les doigts, coup sur la tête avec un livre, sparadrap sur la bouche...). Les modalités effectives de la domination traditionnelle dans la classe sont donc dépendantes du niveau d'enseignement : la violence physique est plus fréquente à l'école primaire en raison de la faible force physique des élèves qui interdit à ceux-ci toute

réponse de même type à une telle sanction professorale. Encore présente dans les petites classes des collèges (6^e et 5^e), cette violence physique disparaît par la suite et laisse la place à une violence symbolique, aux dimensions humiliantes patentes qui, comme l'indique Bourdieu, est « la forme douce et larvée que prend la violence lorsque la violence ouverte est impossible » (Bourdieu, 1980, p. 230). Enfin, en lycée, les humiliations rapportées par les enquêtés se font plus rares : la montée dans la hiérarchie scolaire diminue la docilité propre aux jeunes âges.

Les modalités de l'humiliation scolaire sont dépendantes aussi des types d'élèves auxquels elles s'adressent. Au près des élèves sensibles aux gratifications scolaires, le rabaissement scolaire individuel constitue une humiliation qui atteint le but recherché alors qu'une telle humiliation n'a pas autant de force pour les élèves faibles devenus progressivement moins sensibles au classement scolaire. Pour ce type de public, les humiliations par injure seront plus fréquentes dans la mesure où elles permettent de rappeler à l'élève que s'il n'a plus le sentiment d'être membre à part entière de l'institution scolaire, il demeure de toute façon membre d'une collectivité dans laquelle les jugements humiliants portés par le maître conservent une certaine capacité à rabaisser et à déprécier publiquement. Dans la recherche de Choquet et Héran (1996), ces élèves, scolairement faibles, sont d'ailleurs sensiblement plus nombreux à déclarer des sentiments d'humiliation.

CONCLUSION

L'humiliation professorale : interaction perturbatrice ou régulatrice ?

Les humiliations des élèves ont été interprétées dans le cadre d'une théorie de l'ordre scolaire assimilant l'humiliation à une sanction non réglementaire, contraire à l'ordre rationnel-légal de l'école et de l'organisation sociale propre aux sociétés modernes. C'est notamment à ce titre que ces sanctions humiliantes sont jugées perturbatrices : elles ne sont pas la contrepartie normale et réglementée de fautes scolaires clairement identifiées. Ces humiliations visent, au-delà

de l'élève concret concerné, à maintenir l'ordre dans la classe. Les enquêtés rapportent à profusion ces situations dans lesquelles ils ont ressenti un rabaissement de soi, de la mortification, de la vexation, voire du mépris. En ce sens les pratiques humiliantes des professeurs sont perturbatrices : elles provoquent des sentiments de nullité, de découragement, et limitent les progressions scolaires ; elles produisent à terme un effet Pygmalion inversé sur l'élève concerné. Dans ce cas de figure, l'ordre scolaire que le professeur tente d'imposer par des pratiques humiliantes s'oppose, sans conteste, à l'apprentissage.

Une approche des pratiques d'humiliation uniquement en termes de dérégulation aboutirait toutefois à réduire la complexité de la réalité sociale de la classe. Quelques fiches décrivent en effet des situations dans lesquelles la violence du maître est une réponse jugée compréhensible à la violence de l'élève en raison d'une agression physique ou verbale préalable de ce dernier. Un enquêté donne l'exemple suivant : « En classe de musique, en 5^e, j'ai eu un prof qui abordait la musique de manière enthousiasmante. On passait notre heure de musique à chanter. Un élève insupportable rompait toujours l'ambiance et le professeur a fini par ne plus le supporter. Il l'a pris violemment et l'a projeté sur le sol. » Ou bien encore, quelques enquêtés signalent un propos professoral humiliant en mentionnant que l'élève était « insupportable », « casse-pieds », « vraiment pénible » et « qu'il l'avait bien cherché ». Ces situations spécifiques d'humiliation introduisent l'idée d'une violence ou d'une humiliation professorale dont le but est de retrouver une situation scolaire propice à l'apprentissage. Dans ce cas de figure, l'humiliation sera considérée comme une modalité de régulation de la classe appréhendée globalement. La stigmatisation publique de l'élève aura peut-être pour celui-ci un effet perturbateur, mais cet effet serait une conséquence inévitable d'un projet professoral plus large : assurer à tous les autres élèves le maintien d'une situation propice à l'apprentissage.

Cette « humiliation régulatrice » des relations maître-élèves se distingue formellement des humiliations professorales précédemment décrites par quatre caractéristiques : elle est directement une réponse à une perturbation antérieure d'un ou plusieurs élèves, elle est strictement limitée à celui-ci ou à des sujets perturbateurs clairement identifiés, elle est proportionnelle au préjudice causé aux

autres élèves et au maître, elle ne porte pas sur le niveau scolaire qui ne constitue pas une « perturbation » indépendante des actions du maître et plus généralement du système d'enseignement. Autrement dit, cette humiliation est circonscrite et maîtrisée. Force est de constater que cette humiliation est rarement décrite dans les fiches recueillies. On peut penser que les enquêtés ont délibérément écarté ce type d'humiliation régulatrice en raison de la consigne qui leur était donnée. Il est probable aussi que ces humiliations soient peu fréquentes : les professeurs qui maîtrisent les compétences interactionnelles autorisant cette forme spécifique d'humiliation régulatrice sont généralement aussi ceux qui parviennent à éviter en amont les situations qui pourraient nécessiter un recours à ce type d'humiliation.

L'ordre scolaire : humiliation professorale ou négociation maître-élève ?

Les pratiques d'humiliation peuvent être considérées comme des sanctions non réglementaires utilisées par les maîtres pour maintenir un certain niveau d'ordre scolaire dans leurs classes. Le recours à ce type de sanctions a plusieurs origines qui tiennent aux professeurs, aux élèves et à la rencontre spécifique produite par l'interaction entre ces deux catégories d'acteurs. Structurellement, les pratiques humiliantes tiennent à la perte d'efficacité de la règle dont les origines sont des plus diverses. On retiendra des origines externes, tenant par exemple au fait que le diplôme est, d'une certaine façon, de moins en moins rentable (Baudelot et Establet, 2000 ; Merle, 2001). Il existe aussi des origines internes, notamment la moindre ritualisation de l'organisation de la vie scolaire (Prairat, 1999). Ces pratiques professorales proviennent aussi du fait que le métier d'enseignant expose beaucoup à l'humiliation des élèves. Les pratiques des professeurs sont aussi une sorte de retournement du stigmate, une réponse aux comportements des élèves. Une telle explication de l'usage de l'humiliation ne permet pas de savoir pourquoi, parmi les professeurs qui exercent leur activité dans des contextes scolaires pourtant comparables, certains d'entre eux parviennent à éviter les propos humiliants alors que d'autres ont recours à ces pratiques sans aucun

doute dangereuses : outre le risque de « perdre la face » et de ne pas « avoir le dernier mot », une des grandes difficultés de la gestion de la classe fondée sur les pratiques d'humiliation tient au fait qu'elles sont potentiellement contre-productives : elles peuvent se retourner contre leur auteur, susciter les plaintes de parents, la « haine », voire la violence physique des élèves. En fait, pour les professeurs concernés, il ne s'agit généralement pas d'un choix rationnel mais d'une activité qui, pour reprendre l'expression de Max Weber, « se déroule dans une obscure semi-conscience ou dans la non-conscience du sens visé ». Le professeur, démuni devant les élèves, ne trouve, pour faire face à l'agitation du moment, que cette modalité spécifique du maintien de l'ordre sans pleinement mesurer les risques d'escalade et de débordements encourus à moyen terme par ces pratiques d'humiliation.

La différence entre les professeurs qui parviennent à maintenir le calme dans la classe et les autres peut s'expliquer par la plus ou moins grande aptitude professionnelle à utiliser des gratifications scolaires et au recours très variable aux gratifications personnelles et affectives à laquelle les élèves sont généralement sensibles (Felouzis, 1997). Autrement dit, certains professeurs parviennent à éviter les problèmes posés par la domination traditionnelle en mettant en œuvre des éléments de la domination charismatique : disposer de « charisme », et être capable de créer un « état de grâce » permettraient d'éviter le recours à la disgrâce des élèves. L'interprétation du non recours à l'humiliation des élèves, qu'il s'agisse de professeurs exposés ou non à des situations scolaires difficiles, peut aussi s'émanciper des modes de domination définis par Max Weber. Il faut alors considérer qu'une organisation pacifiée de la classe est susceptible de résulter d'un ordre négocié (Barrère, 2000 ; Merle, 2001). Celui-ci parvient à s'échapper de l'enfermement et de la violence symbolique produits par des relations maître-élèves pensées sous la forme de rapports de domination. Encore faut-il que les élèves et les maîtres puissent penser ensemble ce type de rapport. L'organisation contemporaine de l'institution scolaire le favorise-t-elle vraiment ?

Pierre Merle
IUFM de Bretagne, Université Rennes 2, Lessor

NOTES

- (1) Cet article a fait l'objet d'une communication au 4^e congrès international de l'AECSE, 5, 6, 7, 8 septembre 2001, Université Lille 3.
- (2) Voir Horenstein, 1998. La dernière enquête de la MGEN (1999-2000) indique aussi que la crainte des agressions, surtout verbales, est déclarée de façon fréquente (Laxalt J.-M., 2001, p. 5).
- (3) Certains professeurs ajoutent à l'humiliation le sentiment d'injustice. En classe de 5^e, suite à une lecture publique d'une mauvaise copie, un professeur de lettres conclut de la sorte : « c'est vraiment nul, ça ne vaut même pas 4, je te mets 1. »
- (4) Crahay (2000) présente une revue de la littérature sur ce sujet, voir aussi Duru-Bellat M., Mingat A. (1997).
- (5) Contrairement aux prévisions considérant que le patrimoine héréditaire de l'espèce humaine comprenait environ 100 000 gènes, les premiers séquençages aboutissent à des estimations moyennes comprises autour de 30 000, soit à peine plus que la mouche drosophile (environ 27 000 gènes). Les scientifiques ignorent, pour environ 40 % d'entre eux, la fonction exacte de ces gènes. Autre façon de dire que les explications génétiques de la réussite scolaire relèvent, hier comme aujourd'hui, de la spéculation.
- (6) Si la filière scientifique est aujourd'hui moins qu'hier affublée du qualificatif de filière noble, elle reste toutefois la plus recherchée par les enfants de cadres au point que la proportion de ceux-ci a augmenté de façon relative sur les années 1985-1995 (Merle, 2000).
- (7) Dans la recherche de Choquet et Héran (1996), on ne peut être que surpris de l'absence de corrélation, à l'exception des enfants d'employés, entre le sentiment d'humiliation et l'origine sociale. Ces auteurs montrent en effet, dans la même recherche, une corrélation entre les très faibles revenus des parents et l'humiliation ainsi qu'entre faible niveau scolaire et humiliation. Or, les variables de revenu et de niveau scolaire sont liées à l'origine sociale si bien qu'il est légitime de penser que dans la modélisation statistique sollicitée l'effet propre de l'origine sociale est en partie absorbé par l'effet du revenu et du niveau scolaire en raison de l'intercorrélation des variables.
- (8) Il existe aussi une forme paradoxale de l'humiliation qui concerne les élèves d'origine aisée dont le niveau scolaire n'est pas jugé à la hauteur de leur origine par certains professeurs. Ainsi, telle élève, fille de professeur de lettres, se voit reprocher vivement ses fautes d'orthographe pourtant peu nombreuses, et telle autre, une rédaction jugée plutôt moyenne compte tenu de ses origines sociales (« pour une fille de psychiatre, je m'attendais à mieux »).
- (9) La circulaire de juillet 2000 portant sur les règlements intérieurs des établissements rappelle également, de façon très explicite, l'interdiction d'une sanction parfois utilisée pour maintenir l'ordre dans la classe : donner un zéro pour mauvaise conduite ou baisser la note d'un devoir.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1989). – **La formation de l'esprit scientifique**. Paris : Vrin (1^{re} édition 1939).
- BARRÈRE A. (2000). – Sociologie du travail enseignant. **Année sociologique**, 52, 2, p. 469-492.
- BARRÈRE A. (2002). – **Les enseignants au travail**. Paris : L'Harmattan.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (2000). – **Avoir 30 ans en 1968 et en 1998**. Paris : Seuil.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens**. Paris, Colin.
- BERTHELOT J.-M. (1982). – Réflexions sur les théories de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, 23, 4, p. 585-604.
- BLUM A., GUERIN-PACE F. (2000). – **Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémique**. Paris : Fayard.
- BOURDEAUX C., DEROUILLON-ROISNE P. (2000). – Les besoins en nouveaux enseignants dans le second degré public, 2001-2008. **Éducation et formations**, n° 55, p. 43-46.
- BOURDIEU P. (1980). – **Le sens pratique**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **La reproduction**. Paris : Minuit.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P. (2000). – Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. **Rapport d'habilitation à diriger les recherches**, décembre 2000, 195 p.
- CARON J.-C. (1998). – **À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e**. Paris : Aubier.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Colin.
- CHARLOT B., EMIN J.-C. (1997). – **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris : Colin.
- CHOQUET O., HERAN F. (1996). – Quand les élèves jugent les collègues et les lycées. **Économie et statistique**, n° 293, p. 107-124.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- CORDIE A. (1998). – **Malaise chez les enseignants. L'éducation confronté à la psychanalyse**. Paris : Seuil.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. – « **Pourvu qu'ils m'écoutent... » Discipline et autorité dans la classe**. Créteil : CRDP.
- DEGENNE A., VALLET A. (2000). – L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignants. **Éducation et Formations**, n° 56, p. 33-40.
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Seuil.
- DUBET F., BERGOUNIOUX A., DURU-BELLAT M., GAUTHIER R.-F. (1999). – **Le collège de l'an 2000**. Paris : MEN, 150 p.

- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris : Seuil.
- DURKHEIM E. (1986). – **Les règles de la méthode sociologique.** Paris : PUF (1^{re} éd. 1895).
- DURKHEIM E. (1992). – **Éducation et sociologie.** Paris : PUF (1^{re} éd. 1922).
- DURKHEIM E. (1992). – **L'éducation morale.** Paris : PUF (1^{re} éd. 1925).
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII, 4, p. 759-789.
- FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique.** Paris : PUF.
- FILLOUX J. (1973). – Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique. *In* Kaës *et al.*, **Fantasma et formation.** Paris : Dunod, p. 150-191.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir. Naissance de la prison.** Paris : Gallimard.
- GOFFMAN E. (1972). – **Les rites d'interaction.** Paris : Minuit.
- HORENSTEIN J.-M. *et al.* (1998). – **Les pratiques de harcèlement en milieu éducatif.** Collection MGEN.
- JUBIN P. (1988). – **L'élève tête à claques.** Paris : ESF.
- JUBIN P. (1991). – **Le Chouchou ou l'élève préféré.** Paris : ESF.
- LANDSHEERE G. de (1992). – **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.** Paris : PUF.
- LE BART C., MERLE P. (1997). – **La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation.** Paris : PUF.
- LAXALT J.-M. (2001). – Comment allons-nous ? **Valeurs mutualistes**, n° 209.
- LEVI-STRAUSS C. (1955). – **Tristes tropiques.** Paris : Plon.
- LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire.** Paris : PUF.
- MARTINOT D., MONTEIL J.-M. (1996). – Insertions scolaires et représentations de soi. *In* Beauvois *et al.*, **Perspectives cognitives et conduites sociales.** Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 49-65.
- MENRT (2000). – **Repères et références statistiques.**
- MERLE P. (1996). – **L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.** Paris : PUF.
- MERLE P. (1996). – Prépa, fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation. **L'année sociologique**, n° 2, p. 475-507.
- MERLE P. (1999). – L'intelligence : éléments de sociologie d'une catégorie de pensée du sens commun. **La nouvelle revue de l'AIS**, n° 6, p. 53-70.
- MERLE P. (1998). – Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens. **Carrefours de l'éducation**, n° 5, p. 60-79.
- MERLE P. (1998). – L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, vol. 39, n° 3, p. 565-589.
- MERLE P. (1999). – Indicateurs de pilotage des établissements scolaires et analyse de l'efficacité : une analyse incertaine. **Administration et Éducation**, n° 4, p. 101-120.
- MERLE P. (2000). – Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. **Population**, n° 1, p. 15-50.
- MERLE P. (2001). – Le droit des élèves. Droit formel et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. **Revue française de sociologie**, vol. 42, n° 1, p. 81-115.
- MERLE P. (2001). – Titres scolaires et difficultés de l'insertion professionnelle. Approche macro-sociale. *In* M. Del Sol *et al.*, **Nouvelles dimensions de la précarité.** Rennes : PUR, p. 69-79.
- MORRISON A., Mc INTYRE D. (1975). – **Profession : enseignant.** Paris : A. Colin.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un collège ordinaire.** Paris : Méridiens Klincksieck.
- PÉAN S. (2000). – Les départs des enseignants du premier degré, 2001-2008, **Éducation et formations**, n° 55, p. 43-46.
- PRAIRAT É. (1994). – **Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique.** Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- PRAIRAT É. (1999). – Le souci du lien. **Cahiers Alfred Binet**, n° 661, 4, p. 5-14.
- REYNAUD J.-D. (1997). – **Les règles du jeu.** Paris : Colin.
- ROGER C., DESHAYES J. (1991). – **Le chef d'établissement.** Paris : Nathan.
- THAUREL-RICHARD M., VERDON R. (1996). – Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves. **Note d'information**, n° 44.
- THÉLOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif.** Paris : Nathan.
- TRANCART D. (1999). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations**, n° 54, p. 89-95.
- SCHMITT-ROLLAND S., THAUREL-RICHARD M. (1996). – Pratiques pédagogiques de l'enseignement du français en sixième et progrès des élèves. **Note d'information**, n° 39.
- OAKES J. (1985). – **Keeping track : how schools structure inequality.** New Haven : CT, Yale University Press.
- ROSENBAUM J.E. (1980). – Social implications of educational grouping. **Review of Research in Education**, n° 8, p. 361-401.
- RAYOU P. (1998). – **La Cité des lycéens.** Paris : L'Harmattan.
- VAN ZANTEN A. (2000). – Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. **Année sociologique**, 52, 2, p. 409-436.
- WEBER M. (1971). – **Économie et société.** Paris : Plon (1^{re} éd. 1919).
- WEBER M. (1992). – **Essai sur la théorie de la science.** Paris : Pocket.
- WOODS P. (1990). – **L'ethnographie de l'école.** Paris : Colin.

Le matériau exploité dans cet article repose sur l'analyse de près de 500 « fiches » recueillies auprès des étudiants inscrits à la préparation au CAPES à l'IUFM de Bretagne sur le site de Rennes. Les étudiants disposaient pour rédiger leur fiche d'une consigne écrite au tableau : « Donner un exemple tiré de votre scolarité d'un droit respecté ou non respecté ». Cette consigne était assortie du commentaire oral suivant : « Il faut donner un exemple qui vous est arrivé personnellement ou, si vous n'avez pas ce type de souvenir pour le moment, un exemple dont vous avez été un témoin direct. Si vous le souhaitez vous pouvez donner deux exemples : un de droit respecté, un de droit non respecté ». Cette consigne n'a pas toujours paru très explicite aux étudiants enquêtés. Certains ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas leurs droits en tant qu'élève et, qu'à ce titre, il ne leur était pas possible de rédiger une telle fiche. Il leur a été répondu qu'ils disposaient très probablement d'une définition implicite de leurs droits, pas toujours en tant qu'élève, mais au moins en tant que personne, et qu'ils pouvaient solliciter, faute de mieux, une telle définition pour présenter une expérience de droit respecté ou non.

Ces fiches sont constituées d'observations de situations, de témoignages, d'histoires des plus diverses, que les étudiants ont rédigées sur papier libre. Il était indiqué que les réponses étaient anonymes. Il a été demandé aux étudiants qui n'avaient pas rédigé de fiches de rendre une feuille blanche de façon à connaître l'importance des non réponses. Dans la mesure où ceux qui n'ont pas rédigé de fiche ont suivi cette consigne, les non réponses sont inférieures à 10 % des étudiants présents dans chacun des amphithéâtres.

La population enquêtée n'est évidemment en rien représentative des populations scolaires. Les étudiants de l'IUFM de Bretagne sollicités étant inscrits en première année de préparation aux Capes, il s'agit d'une population sélectionnée d'une façon très singulière. Les étudiants d'origine populaire sont très sous-représentés parmi ces étudiants : alors que dans la population active, ouvriers et employés représentent près de 60 % des actifs, les étudiants de cette origine sociale ne constituent qu'un tiers des inscrits à l'IUFM de première année (34,6 % exactement). Ces données statistiques, ainsi que les suivantes,

nous ont été communiquées par le service central de scolarité de l'IUFM de Bretagne.

En revanche, le groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures (GSP3) auquel appartient 15 % des actifs est surreprésenté parmi les inscrits en première année : un bon tiers de ceux-ci (35,6 %) proviennent de ce groupe socio-professionnel. Ce sont les fils et filles de « professeurs et professions scientifiques » qui sont les plus surreprésentés dans cette population étudiante : 11,9 % déclarent une telle origine. Les données recueillies sont donc tributaires de cette composition sociale spécifique de l'échantillon qui est approximativement conforme à la structure sociale des professeurs (Thélot, 1993 ; Degenne et Vallet, 2000). Quels biais cet échantillon introduit-il dans l'analyse des données ?

Le souhait de devenir professeur est forcément en partie lié à une image plutôt positive, ou du moins pas trop négative, du métier d'enseignant. Cette image assez spécifique est sans doute plus marquée pour les enfants d'enseignants qui souhaitent suivre la voie de leurs parents. Ces situations particulières influencent très probablement le contenu des fiches, c'est-à-dire le regard et les souvenirs que ces ex-élèves ont conservé de leur scolarité. On n'en tirera pas cependant comme conclusion que la population enquêtée est homogène tant son avenir objectif – des professeurs agrégés en classes préparatoires aux grandes écoles aux professeurs des lycées professionnels – est contrasté et permet de douter de l'existence d'un univers culturel commun. Toutefois, la population enquêtée a, en raison de son choix professionnel, quelques raisons objectives de ne pas être totalement et particulièrement critique envers l'institution scolaire. Autre façon de dire que la méthode de recueil des données aboutit à une sous-représentation des élèves ayant entretenu une relation conflictuelle avec l'institution scolaire. Cette singularité de la population enquêtée est confortée par le fait que ces anciens élèves ont été pour la plupart de bons élèves, suffisamment du moins pour obtenir un bac et poursuivre avec succès des études supérieures au niveau de la licence, et souvent même davantage : 39,1 % ont en effet un diplôme supérieur à la licence et 2,5 % un diplôme de troisième cycle. L'âge moyen de la population est de 23,9 ans. Les trajectoires scolaires de ces étudiants sont donc majoritairement

rectilignes et sans histoire. Or, le fait d'être plutôt un bon élève est clairement associé à une expérience scolaire particulière (par exemple, Bautier et Rochex, 1998 ; Merle, 1996 ; Rayou, 1998). Sans considérer que celle-ci est forcément heureuse, elle est du moins davantage épargnée des incertitudes, tourments, humiliations, révoltes et décrochages que connaissent les élèves moyens ou faibles.

Ce biais d'échantillon est d'une grande importance dans l'interprétation des données. Les expériences scolaires des étudiants incités à présenter un exemple de droit respecté ou non sont en effet, de façon moyenne, plus sereines et moins critiques que celles vécues par l'ensemble des populations scolaires. Il est nécessaire d'insister sur ce biais car la lecture des fiches pourrait justement laisser penser le contraire tant les histoires et témoignages des étudiants enquêtés nous présentent souvent de façon assez négative une partie des interactions maîtres-élèves. On prend conscience de ce biais d'échantillon lorsque certains enquêtés, dont la scolarité n'a pas, semble-t-il, posé de gros problèmes, ne présentent pas une expérience vécue personnellement mais racontent ce qu'ils ont pu observer dans la classe. Ce sont alors des expériences propres aux élèves en difficulté scolaire qui sont souvent présentées et celles-ci ont des spécificités liées à cette caractéristique (e.g. : « je n'ai jamais rencontré de problèmes en tant qu'élève, mais par contre à plusieurs reprises, certains profs avaient vraiment des « souffre-douleur », et notamment à l'école primaire où un élève issu d'un milieu social très défavorisé et qui avait deux ans de retard en CP était sans cesse humilié par l'instituteur devant toute la classe, et parfois était même frappé »). Fort heureusement pour l'enquêteur, même les élèves qui sont parvenus à obtenir un diplôme de second ou troisième cycle universitaire n'ont pas tous connu une scolarité sans

histoire. Le fait d'avoir un niveau honorable dans telle ou telle discipline ne protège pas de faiblesses récurrentes dans d'autres domaines disciplinaires. Autrement dit, peu nombreux sont finalement les élèves totalement protégés des expériences humiliantes, des résultats « insuffisants » ou « médiocres », de la dévalorisation scolaire. Cette réalité sociale de la classe explique, pour une grande part, la faiblesse des non-réponses.

Les fiches recueillies ne présentent évidemment pas que des témoignages d'humiliation scolaire. Ces types d'histoires sont toutefois particulièrement fréquents. Encore qu'il soit difficile et en fait impossible d'opérer un classement des fiches selon les thèmes abordés : dans beaucoup d'entre elles, plusieurs catégories de situations scolaires sont présentées qu'il s'agisse du droit de grève, des négociations maître-élève, du choix d'orientation, ou tout simplement du droit de s'habiller comme on l'entend. Même lorsque le chercheur ne dispose que d'un seul témoignage, celui-ci peut faire l'objet de plusieurs types de classement. Le thème de l'humiliation scolaire étant prédominant, il a été préféré aux autres.

Étant donné l'âge moyen de cette population (23,9 ans), les histoires que les étudiants nous racontent nous donnent des images de l'école telle qu'elle a pu être de 1980 à 1996, âge où les plus jeunes étudiants inscrits en première année de l'IUFM étaient encore présents en classe terminale. Si cette école n'a guère changé sur les cinq dernières années compte tenu de la pyramide des âges des enseignants et de leur âge moyen (Péan, 2000 ; Bourdeaux et Derouillon-Roisné, 2000), les expériences rapportées les plus anciennes, celles relatives au collège et a fortiori à l'école élémentaire, mettent en scène des professeurs dont une partie d'entre eux ne sont plus en activité ou sont proches de la retraite.

Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires

Marie-Paule Poggi-Combaz

La présente étude (1) se propose d'analyser de quelle façon s'opère la distribution des contenus d'enseignement en EPS selon les différents types de publics scolaires caractérisés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Les résultats montrent que, pour l'heure, les enseignants d'EPS échouent à transmettre une culture corporelle commune. L'adaptation des contenus et des objectifs aux caractéristiques des élèves peut conduire à une inégalité de traitement préjudiciable à l'appropriation par tous d'une culture corporelle commune indispensable à la formation des élèves. En effet, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter un glissement d'un travail légitime de différenciation pédagogique à des formes implicites de ségrégation sociale.

Mots-clés : éducation physique et sportive, contenu d'enseignement, culture corporelle, sociologie des curricula, inégalités sociales, sport.

INTRODUCTION

Ce travail a pris pour point de départ une donnée de fait. Les enseignants d'EPS des banlieues difficiles disent ne pas exercer le même métier que leurs collègues des quartiers privilégiés. Ce sentiment de fragmentation du monde scolaire en deux blocs distincts est-il fondé sur des réalités ou n'est-il que le reflet de points de vue isolés ? Cette impression empirique se conjugue à un autre constat : les disparités entre établissements scolaires se creusent, les collèges se différencient de plus en plus du point de vue de la composition

sociale de leur public et des caractéristiques des enseignants. À l'issue d'une étude portant sur l'évolution des collèges publics de 1980 à 1990, D. Trancart (1993) constate une concentration plutôt accrue en dix ans, de populations « favorisées » ou « défavorisées ». Plusieurs raisons expliquent cette évolution : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, l'autonomie accrue des établissements, le développement du comportement consumériste de certaines familles à l'égard de l'école, l'augmentation du « zapping » entre le secteur public et le secteur privé (Langouët, Léger, 1991), tout cela contribue au creusement des écarts entre « établissements

d'excellence » et « établissements difficiles ». À ces différenciations croissantes des publics scolaires, s'ajoutent celles liées aux caractéristiques du corps professoral qui varient considérablement selon que l'on exerce en établissements populaires ou bourgeois (A. Léger, 1983).

Dans ces conditions, comment va s'effectuer la sélection et la distribution des savoirs à transmettre au sein de cette institution divisée. Les avis sont partagés. Certains se font les défenseurs d'un curriculum commun et universel, d'autres prônent la mise en place d'une organisation séparée des cursus scolaires. J.-C. Forquin (1989) relate les débats animés qui ont mobilisé les sociologues britanniques autour de cette question de la sélection culturelle scolaire. Doit-on se demander avec C. Lelièvre (1996) si l'école « à la française » fondée sur les principes d'égalité, de solidarité et d'unité nationale se trouve en danger ? La préoccupation principale devient alors de savoir comment, en respectant les différences et les particularismes, donner à chacun une « culture minimale commune ». La difficulté consiste à établir un équilibre entre les initiatives et les adaptations locales et les directives nationales édictées par les instructions officielles.

L'enseignement de l'éducation physique et sportive n'échappe pas à ce questionnement. Cette dernière n'est pas une et indivisible. Les contenus d'enseignement proposés en collège subissent des variations dont nous pourrions constater le caractère non aléatoire. Les choix effectués ne vont pas de soi et méritent d'être observés par le sociologue. Méfions-nous de cette « illusion de transparence du monde social » (Durkheim, 1895) qui pourrait nous laisser penser que les préférences en matière de culture corporelle scolaire seraient uniquement dictées par les contraintes matérielles d'enseignement ou les prérogatives des programmes officiels. Mieux comprendre ces choix, les repérer puis les expliquer, les mettre en rapport avec les caractéristiques sociologiques des publics scolaires, tel est l'objectif principal de ce travail.

Afin de mieux saisir la façon dont les enseignants définissent ce qui mérite d'être enseigné en EPS au collège, nous mènerons nos investigations dans deux directions. Nous nous intéresserons tout d'abord à la façon dont ils définissent le contenu fondamental de l'EPS. Nous observerons ensuite les objectifs qui, en amont, sous-tendent

ces choix. Définition du contenu jugé fondamental et caractérisation des objectifs visés constitueront les deux points d'appui nous permettant de dessiner les contours des contenus de la culture corporelle au collège.

CADRE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Notre ancrage théorique emprunte à la fois au champ de la sociologie des curricula britannique et au courant conflictualiste de la sociologie de l'éducation. Ces deux approches ont en commun de remettre en question la hiérarchie des modèles culturels transmis à l'école. En définissant le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque mais comme une « construction sociale », les sociologues britanniques nous ont permis d'interroger sous un angle nouveau les pratiques corporelles proposées en cours d'EPS. Cependant, plus que le « caractère subjectivement construit de la réalité sociale », idée à laquelle renvoie la notion même de « construction sociale », ce qui nous intéresse davantage c'est l'étude du poids des déterminismes sociaux à l'œuvre dans le choix des connaissances à transmettre au sein de l'école.

Parmi l'ensemble des objets culturels susceptibles d'être transmis, l'école opère un tri. Seule une partie d'entre eux sera jugée digne d'être transmise, constituant ainsi la « version autorisée », la « face légitime » (Forquin, 1989, p. 15) de la culture. Les contenus d'enseignement sont l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école, leur réalité ne va pas de soi. Dans cette perspective, le système des savoirs scolaires ne reposerait sur aucune justification objective, ils dépendraient des caractéristiques du contexte et serait l'objet de conflits et de luttes de pouvoir.

Comment s'effectue cette sélection des contenus en EPS ? Par le choix des APS (activités physiques et sportives) enseignées, l'EPS « s'aligne sur les normes de l'institution sportive » (Parlebas, 1986). En effet, les APS prioritairement proposées en EPS sont celles qui se pratiquent en milieu stable et standardisé. Ce choix coïncide avec celui de l'institution sportive qui elle aussi valorise ce domaine de pratiques. Ces activités

facilitent la mesure des performances, le classement des élèves à partir de critères jugés égaux pour tous. Leur caractère universel et formateur en fait le contenu légitime de l'EPS. Mais les pratiques sportives institutionnalisées ne représentent qu'une part de l'ensemble des pratiques corporelles susceptibles d'être enseignées en milieu scolaire. Elles renvoient à certains modes d'utilisation du corps, à certaines manières de penser le corps, bref à un ensemble de références culturelles mettant à distance ou au contraire séduisant telle ou telle catégorie sociale d'élèves. La recherche menée par J.-M. Faure (1983) à propos de la natation est à ce sujet éclairante. L'auteur nous montre comment cette activité sportive traditionnelle peut être transformée, modifiée, subvertie et détournée de ses buts initiaux selon les normes culturelles de ses pratiquants. L'apprentissage en jardin aquatique, favorisant un rapport ludique et gratuit à l'eau, convient mieux aux enfants des milieux défavorisés tandis que l'apprentissage des techniques de nage en piscine traditionnelle réussit plutôt aux enfants des milieux favorisés. Ces deux formes de pratiques coexistent à l'école mais sont inégalement reconnues par l'institution scolaire ; l'apprentissage technique constitue cette part du patrimoine culturel considérée comme étant digne de figurer dans les programmations d'enseignement. Ainsi en légitimant des pratiques plutôt que d'autres, l'école éloigne d'elle cette partie des élèves qui, du fait de certaines caractéristiques sociales de leur milieu, se trouve en rupture avec cette culture légitime.

C'est à la sociologie des *curricula* que nous devons ce travail de « déconstruction sociologique des évidences de la culture scolaire » (Forquin, 1989, p. 112) qui nous montre à la fois que la norme scolaire n'est pas universelle et que les élèves, du fait de leur appartenance sociale, en sont plus ou moins proches. L'école impose une culture parmi d'autres et en EPS une culture corporelle parmi d'autres. Il reste donc à analyser ce qui fait la consistance du curriculum scolaire en EPS et à apprécier dans quelle mesure ce dernier contribue au développement d'un certain « pluralisme culturel » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979) visant à « respecter l'identité culturelle de chacun sans le priver de l'accès à d'autres cultures ». Car d'un relativisme respectueux des différences, le risque existe d'évoluer vers un différencialisme de ségrégation à la fois élitiste et inégalitaire.

Plus généralement, cette recherche s'inscrit dans la perspective des travaux de sociologie de l'éducation qui montrent comment les inégalités peuvent se créer en partie dans l'école et comment les pratiques enseignantes contribuent à les accroître ou, au contraire, à les réduire. Les résultats invitent les enseignants à exercer une certaine vigilance à l'égard de tout processus pédagogique de différenciation dont le principal effet pervers est de conduire à un développement séparé des cursus privant ainsi certaines catégories d'élèves de l'accès à des contenus culturels fondamentaux. De l'adaptation légitime – et souvent indispensable – à la ségrégation qui, dans certaines circonstances, peut en découler – sans que celle-ci soit mise en œuvre de façon consciente par les enseignants – il n'y a qu'un pas. Car, sous couvert d'une nécessaire adaptation des contenus d'enseignement aux caractéristiques des nouveaux publics scolaires, l'école tend à enrichir ou au contraire à restreindre le champ des pratiques corporelles proposées. Ce fonctionnement s'apparente à un « processus d'appropriation et de privation des savoirs » (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984, p. 42). C'est pourquoi nous proposons d'observer quels sont les contenus d'enseignement proposés en EPS dans les différentes catégories d'établissement.

C'est donc à la lumière de ces perspectives de recherche que nous souhaitons analyser et comprendre de quelles façons se construisent les contenus d'enseignement en EPS au collège. Nous travaillerons à partir des discours que les enseignants tiennent sur leurs pratiques. L'objectif est d'analyser selon quels critères et sous l'impulsion de quelles variables sociologiques se construisent les contenus d'enseignement en EPS. Nous faisons l'hypothèse que les différences dans la façon de concevoir et de mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires, variations qui tendent à s'accroître. La façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de rationalité qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces choix, socialement différenciés, conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et alimentent donc un processus d'inégalité entre les élèves. La notion de « contenu d'enseignement » sera utilisée dans un

sens large, il s'agit « des savoirs fondamentaux », « des capacités de jugement » et des « formes culturelles et patrimoniales » (ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, p. 4) que tout établissement scolaire a pour mission de faire acquérir aux élèves. La démarche suivie consiste à décrire et analyser les contenus sélectionnés et ensuite à les mettre en rapport avec les caractéristiques sociologiques des élèves.

MÉTHODOLOGIE

L'enquête comporte deux volets : une partie quantitative menée à partir de questionnaires postaux permettant de décrire et expliquer les choix des enseignants et une partie plus qualitative conduite à partir d'entretiens invitant les enseignants à justifier leurs choix. L'enquête a porté sur deux académies de France métropolitaine, Rennes et Lyon, choisies pour leur profil contrasté au vu d'un ensemble de critères mis en avant par la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale (pourcentage de bacheliers, d'établissements en ZEP, taille des établissements, etc.).

Entre mars et juin 1995, un questionnaire postal a été envoyé aux 1 418 enseignants d'EPS de ces deux académies. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un échantillon aléatoire mais d'un recueil de données que l'on pourra considérer simplement comme exhaustif sur deux académies. 531 questionnaires, soit 37,4 % des 1 418 envoyés, nous sont revenus. Ce pourcentage relativement élevé au regard des taux de retour habituellement obtenus dans les grandes enquêtes sociologiques peut s'expliquer de deux façons : un intérêt traditionnellement marqué des enseignants d'EPS pour les questions d'ordre pédagogique et l'actualité des discussions mobilisant la profession sur un projet de programme en EPS. On sait que, en EPS, plus que dans les autres matières d'enseignement, les contenus de la formation initiale sensibilisent les futurs enseignants à une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques au-delà de l'acquisition d'un savoir purement disciplinaire.

À partir des données sur la répartition en catégories socioprofessionnelles des élèves de chacun des établissements pour l'année scolaire 1993-

1994, nous avons pratiqué une classification ascendante hiérarchique (CAH) sur l'ensemble de ces établissements afin de les répartir en classes homogènes (la typologie obtenue se trouve en annexe 1).

La phase qualitative de l'enquête porte, pour des raisons matérielles, sur un environnement géographique proche, l'académie de Créteil. 25 enseignants, répartis sur 10 établissements différents, ont accepté de se prêter à cet exercice (entre janvier 1995 et mai 1996). L'échantillon a été constitué de façon à être contrasté selon deux critères : les caractéristiques sociales du public scolaire ainsi que celles des enseignants (les caractéristiques de l'échantillon se trouvent en annexe 2).

Différentes techniques ont été utilisées afin de faciliter l'expression des interviewés et de les inciter à développer au maximum leur points de vue. Dans tous les cas, il leur a été demandé de réagir à partir d'un support concret, soit en effectuant des choix réels, soit en réagissant à des propositions préalablement construites, et ensuite de commenter et justifier ces choix. Nous nous sommes inspirés du modèle d'« entretien couplé avec une tâche » proposé par H. Cukrowicz (1993). Chaque entretien a été intégralement retranscrit et soumis à une analyse thématique rigoureuse (Bardin, 1983).

LES RÉSULTATS

La définition du contenu jugé fondamental

Nous avons invité les enseignants à décrire ce qu'il leur paraissait indispensable d'enseigner en EPS au collège afin de vérifier si la définition de ce contenu légitime varie selon la composition sociale du public scolaire. Existe-t-il des conceptions différentes des contenus d'enseignement et donc des savoirs à transmettre en EPS selon que l'on enseigne en établissements favorisés ou défavorisés, et par conséquent, assiste-t-on, en fait, à une distribution inégale des savoirs, du moins en ce qui concerne les projets déclarés des enseignants ?

À la question « qu'est-ce qu'il vous paraît indispensable d'enseigner au collège ? », l'analyse de contenu des réponses a permis de dégager 23 thèmes (dont le descriptif se trouve en

Définition par les enseignants du contenu légitime de l'EPS

	Effectif	%
Développement psycho-affectif de l'élève	295	55,6
Domaine de la morale et des valeurs	284	53,5
Développement de la motricité générale	101	19
Diversité des APS enseignées	76	14,3
Méthode de travail	75	14,1
Avenir des élèves	71	13,4
Développement cognitif	65	12,2
Non réponse	62	11,7
Aspect physiologique	51	9,6
Apprentissage moteur et scolaire	50	9,4
Progrès	37	7
Rapport au corps	36	6,8

	Effectif	%
Santé hygiène sécurité	32	6
Liste APS	32	6
Apprentissage fondamental	30	5,6
Sport, culture sportive	27	5,1
Caractéristiques des élèves	16	3
Référence à la culture	15	2,8
Méthodes actives	12	2,3
Transversalité	12	2,3
Spécificité	12	2,3
Interdisciplinarité	5	0,9
APS support	5	0,9
Restriction	1	0,2

Un enseignant sur deux se réfère à ses conceptions éducatives générales.

annexe 3). Un enseignant sur deux répond à cette question en se référant à ses conceptions éducatives générales relatives au développement de l'enfant et au domaine de la morale et des valeurs. L'évocation de la motricité n'apparaît qu'en troisième position et en des termes généralistes, les enseignants ne se cantonnent donc pas à des contenus strictement disciplinaires mais élargissent volontiers le champ de leurs préoccupations à des considérations éducatives générales. La dimension généraliste de l'enseignement de l'EPS au collège est ensuite encore revendiquée avec la nécessité déclarée de diversifier les activités physiques et sportives enseignées.

Les enseignants d'EPS définissent l'efficacité de leur action non seulement à partir de son effet direct sur les apprentissages moteurs mais également, au-delà, sur ses incidences sur le développement psychologique, affectif et social de l'enfant. Ce résultat rejoint les conclusions établies par J. Marsenach (Marsenach, 1997, p. 75) dans une enquête sur l'enseignement de l'EPS portant sur l'observation de 200 séances. L'auteur constate que « depuis 1989, nous pensons déceler une conception plus universaliste de la culture, sous-tendue par l'idée que ce que l'on transmet dépasse les particularités des APS ». Les enseignants sont, en effet, peu nombreux à répondre en termes de liste d'APS (6 %). Ils mettent en avant

des thèmes à dimension universelle tels que le développement psychologique et affectif de l'enfant, la morale et les valeurs ou encore le développement de la motricité générale, sans entrer dans une démarche particulariste (liée à l'apprentissage de telle ou telle APS) ou localiste (liée aux caractéristiques de leur établissement).

Notons au passage que ce sont les enseignants des établissements les plus défavorisés qui se sont montrés les plus réticents à proposer des réponses à cette question alors que c'est dans les quartiers très favorisés qu'on trouve le pourcentage de non-réponses le plus faible (14,1 % contre 3,2 %). Cette question est-elle apparue pour les premiers futile ou même gênante ? La définition d'un contenu légitime en collège semble poser moins de problèmes lorsqu'on s'adresse à des élèves dont les habitudes familiales prédisposent à l'intégration dans les meilleures conditions du message scolaire, c'est-à-dire, comme le dit P. Bourdieu « à des élèves qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966, p. 337). En établissements difficiles, rien ne va de soi et on semble davantage s'interroger sur la définition de ce qu'il est légitime d'enseigner.

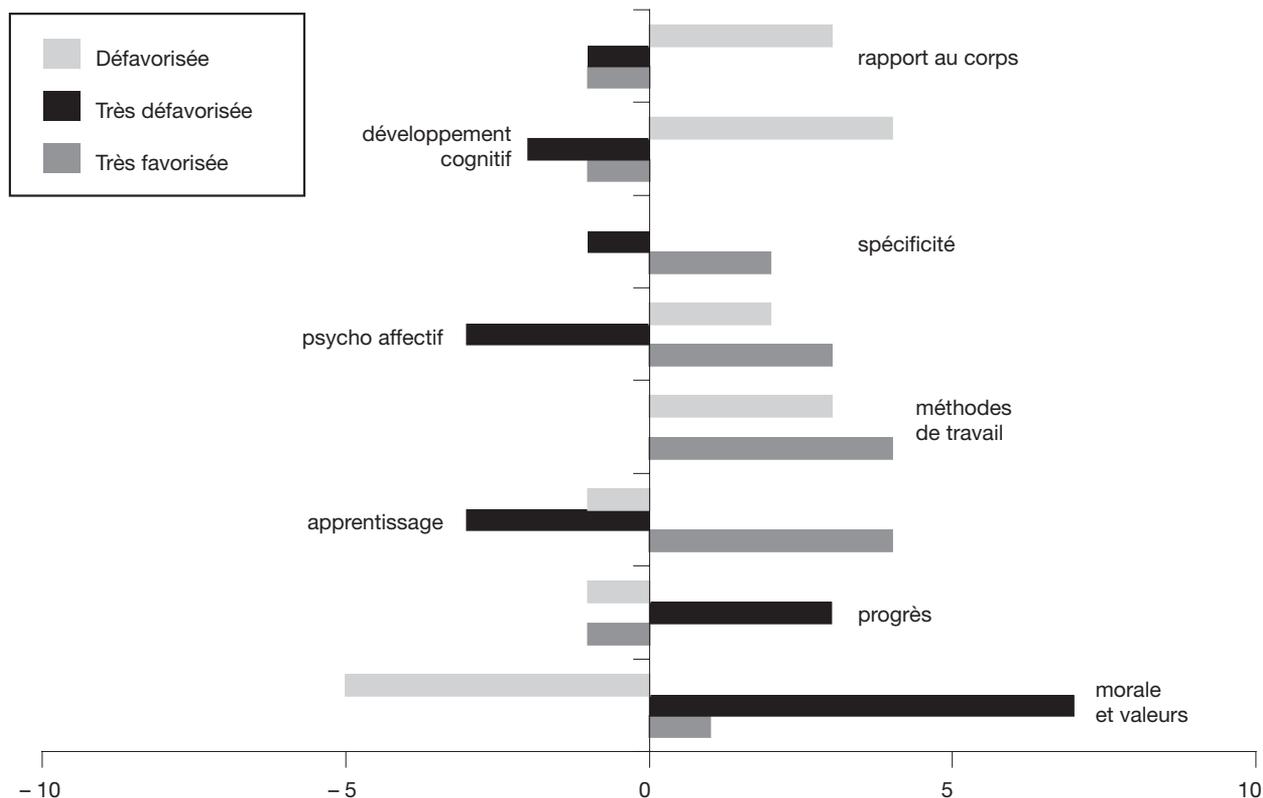
Les deux thèmes principaux ne sont pas retenus par les mêmes groupes d'enseignants. « Morale et

valeurs » est préféré en établissements très défavorisés alors qu'en établissements favorisés on recherche d'abord le « développement psycho-affectif » des élèves. Autour de ces deux thèmes, les caractéristiques sociologiques des établissements sont donc bien discriminantes. Elles influencent tout particulièrement la manière dont se définit le contenu légitime de l'EPS. Les autres thèmes, dans une moindre mesure, n'échappent pas à ce constat comme en témoigne le graphique ci-dessous.

L'étude du tableau des écarts à l'indépendance, contenant en ligne la composition sociale des établissements et en colonnes les thèmes retenus, nous révèle les choix privilégiés par chaque type d'établissement. On constate une forte attraction

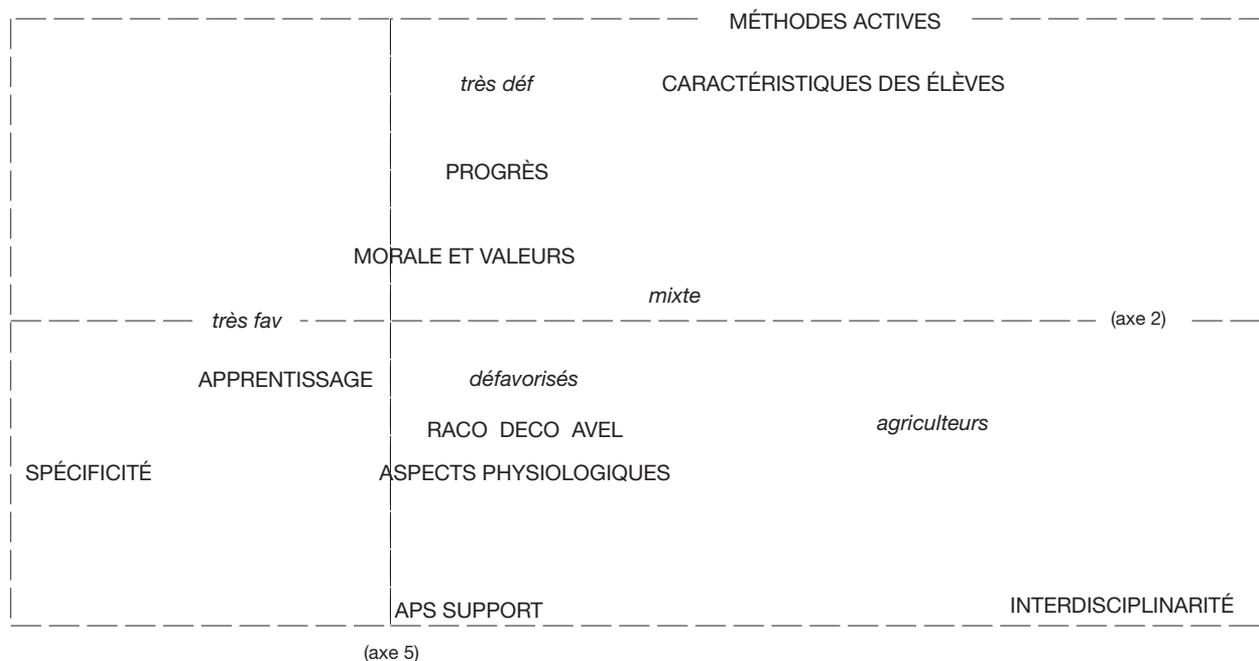
entre établissements très défavorisés et deux thèmes : morale et valeurs, progrès. Dans les établissements très favorisés quatre thèmes sont prioritairement retenus : la référence aux processus d'apprentissage, les méthodes de travail, l'épanouissement personnel de l'élève (psycho-affectif) et le développement d'une motricité spécifique à une ou des APS particulières. Dans les établissements très défavorisés on semble vouloir tenir à la fois le pôle de l'éducation (morale et valeurs) et celui de l'instruction (progrès). La formation du futur citoyen reste toutefois un objectif prioritaire. À l'opposé, en établissements favorisés, l'enseignant consacre toute son attention à l'élève en tant qu'être apprenant et moins en tant qu'être social. C'est le développement personnel des individus et leur progression dans les appren-

**Définition du contenu légitime de l'EPS
selon la composition sociale des établissements (écarts à l'indépendance).**



On constate une forte attraction entre établissements très défavorisés et deux thèmes : morale et valeurs, progrès.

**Définition du contenu légitime de l'EPS
selon la composition sociale des établissements.
Analyse factorielle des correspondances. Plan des facteurs 2 et 5**



Les variables (les thèmes des réponses) sont retranscrites en majuscules et les individus (les enseignants regroupés selon la composition sociale majoritaire du public scolaire auquel ils s'adressent) sont retranscrits en minuscules.

Individus : pour « très déf » lire très défavorisés, pour « très fav » lire très favorisés.

Variables : pour « RACO » lire rapport au corps, pour « DECO » lire développement cognitif, pour « AVEL » lire avenir des élèves.

tissages scolaires qui est au centre des préoccupations. L'analyse factorielle des correspondances illustre bien cette répartition entre établissements très favorisés et très défavorisés.

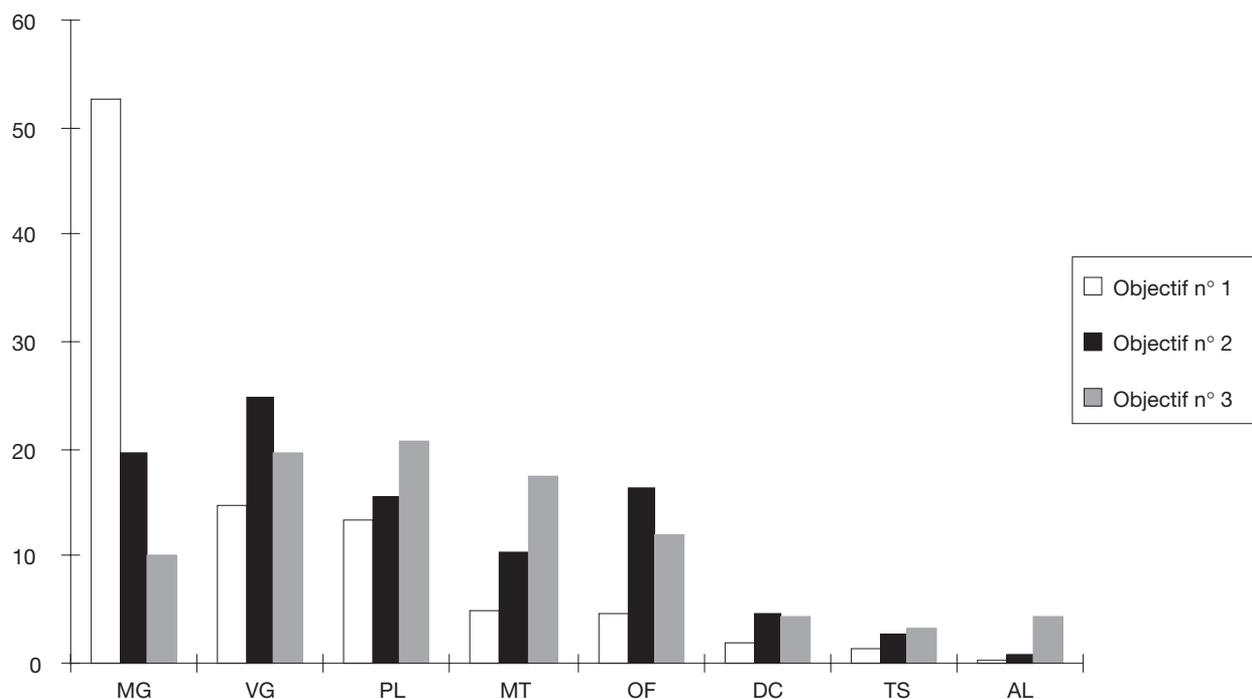
L'enquête nous révèle que les contenus déclarés prioritaires par les enseignants possèdent deux caractéristiques. D'une part, ils ne sont pas définis uniquement et prioritairement par rapport aux apprentissages moteurs, le développement psychologique et social de l'enfant est d'abord mis en avant. D'autre part, ils ne font pas l'unanimité dans tous les établissements scolaires puisque des différences notables existent selon les publics scolaires concernés. Selon le profil du quartier, la façon de concevoir l'élève oscille entre une approche centrée sur « l'enfant citoyen » en établissements très défavorisés et une démarche organisée autour de « l'enfant apprenant » en établissements très favorisés.

Il nous semble désormais intéressant de vérifier si ce constat se confirme lorsqu'on observe ce qui se passe en amont, c'est-à-dire au niveau des objectifs.

En amont : la définition des objectifs visés, possibilité de diversifier en établissement favorisé, sélectionner et établir des priorités en établissements défavorisés

Nous cherchons à connaître ici ce que visent les enseignants. Même si les effets sur les pratiques réelles ne sont pas systématiques, nous pouvons toutefois postuler que les objectifs constituent le socle sur lequel va s'appuyer la construction des contenus. Il a été demandé aux enseignants de classer les trois missions essentielles qu'ils attribuent à l'EPS à partir d'une liste préétablie qui leur était proposée.

Objectifs visés par les enseignants



L'objectif d'enrichissement de la motricité générale est très largement poursuivi (pour « MG » lire *enrichissement de la motricité générale*, pour « VG » lire *apprentissage de la vie en groupe*, pour « PL » lire *sensibilisation au plaisir de pratiquer*, pour « MT » lire *acquisition de méthodes de travail*, pour « OF » lire *développement organique et foncier*, pour « DC » lire *développement cognitif*, pour « TS » lire *acquisition de techniques sportives*, pour « AL » lire *préparation aux activités de loisirs*).

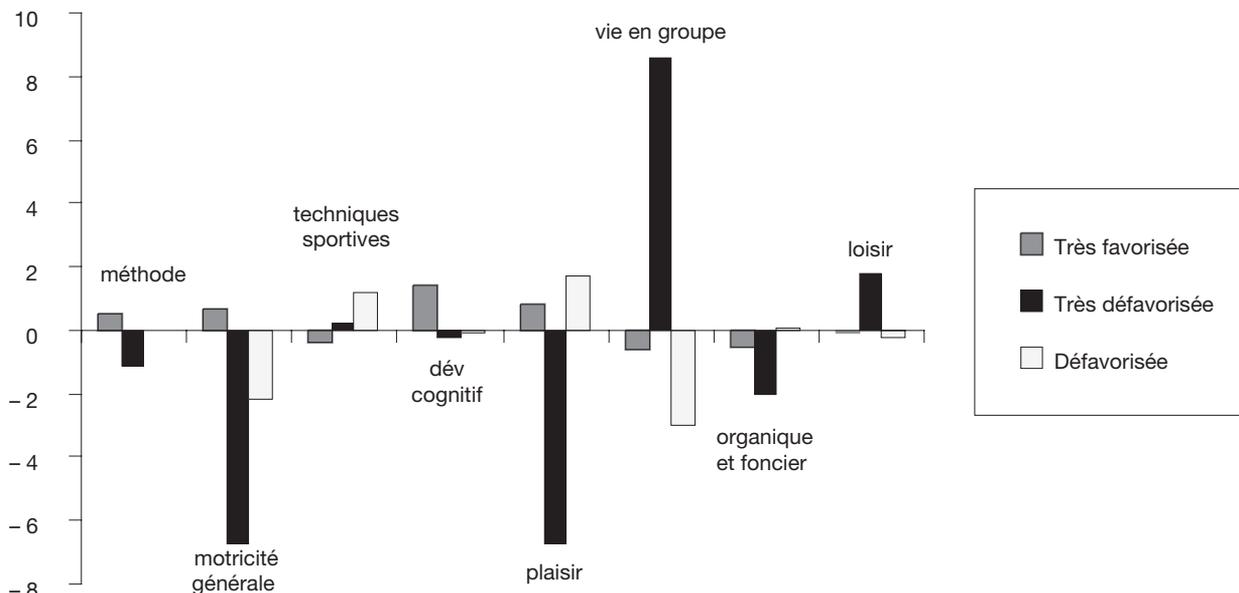
Le développement de la motricité générale, et de façon plus secondaire la vie en groupe et le plaisir de pratiquer, sont les trois objectifs les plus prisés, alors que les activités de loisirs, le développement cognitif et l'acquisition de techniques sportives se trouvent relégués en fin de classement. Toute proximité avec la culture sportive est rejetée (comme le développement organique et foncier et l'acquisition de techniques sportives). C'est l'approche la plus généraliste qui est privilégiée.

Les objectifs prioritaires déclarés par les enseignants se différencient nettement selon les caractéristiques sociales des élèves. Même si « les enseignants ont rarement conscience d'ajuster leurs visées à leur public » (V. Isambert Jamati, 1984, p. 43), on constate pourtant des variations liées au lieu d'implantation des établissements. En effet, dans les quartiers très favorisés, les enseignants se situent dans la moyenne sauf lorsqu'il est question du développement cognitif des élèves

(pour l'objectif 1) et du développement organique et foncier (pour l'objectif 2 qu'ils placent en tête) ; en revanche les enseignants des établissements très défavorisés privilégient nettement l'apprentissage de la vie en groupe et la préparation des futurs loisirs, ils se détournent massivement des objectifs de plaisir et de motricité générale. Les écarts à l'indépendance sont de six à huit points supérieurs aux autres et les axes 1 et 3 de l'analyse factorielle des correspondances pratiquée se construisent d'emblée sur ces regroupements individus-variables.

L'analyse factorielle confirme ces résultats. Nous avons pratiqué cette AFC en mettant en actif les établissements pris isolément (non triés selon une quelconque variable indépendante) et en introduisant les trois objectifs sélectionnés simultanément sans effet de classement. Le premier axe oppose des objectifs de type scolaire (méthodes

Choix de l'objectif numéro 1 selon la composition sociale des établissements (écarts à l'indépendance)



Les objectifs varient nettement selon le lieu d'implantation de l'établissement, l'amélioration de la vie en groupe est plus souvent recherchée en établissements très défavorisés (pour « dév cognitif » lire développement cognitif).

de travail, développement cognitif) à des objectifs de type extra scolaire (loisirs, techniques sportives). Aux premiers sont associés des collèges à recrutement très favorisé tandis qu'aux seconds sont liés des établissements implantés en milieu défavorisé. On retrouve là une tendance déjà repérée.

Quelles conclusions tirer de l'ensemble de ces résultats, qu'ils soient issus de la statistique classique ou de l'analyse multidimensionnelle des données ? On a l'impression que les publics d'enfants défavorisés ne laissent pas indifférents et conduisent les enseignants, et même peut-être dans une certaine mesure leur imposent, des choix pédagogiques exclusifs alors que dans les établissements favorisés tous les types d'objectifs pédagogiques sont représentés de façon équilibrée avec un léger avantage pour le cognitif par rapport au moteur et à l'affectif. Dans ces établissements les enseignants se sentent-ils plus libres de dispenser une éducation physique équilibrée ? Les conditions d'enseignement autorisent la mise en place d'une éducation physique pluraliste dans ses objectifs avec toutefois la survalorisation d'une dimension habituellement considérée

comme prioritaire au sein des autres disciplines d'enseignement. L'enseignant d'EPS tend à calquer ses attentes sur celles des autres matières d'enseignement et à « se conformer » à la forte fonction intellectualiste de l'institution scolaire française » (Arnaud, 1982). Pour justifier sa place dans les cursus, et tout particulièrement auprès d'élèves issus des milieux favorisés, l'EPS se sent condamnée à s'inscrire dans ce « processus d'intellectualisation ». C'est à ce prix que, dans ces quartiers, l'EPS pourra s'affirmer comme une authentique discipline d'enseignement, au prix, sans doute, d'une perte de spécificité.

En milieu défavorisé les exigences sont d'un autre ordre. Les difficultés d'enseignement liées aux dysfonctionnements de la vie en groupe sont telles qu'elles conduisent les enseignants à concentrer quasi exclusivement le travail pédagogique sur ces problèmes au détriment d'autres dimensions de la formation. Ainsi, la « liberté » pédagogique de l'enseignant semble être largement déterminée par les caractéristiques sociologiques du public scolaire auquel il s'adresse. Les caractéristiques de la structure semblent ici largement peser sur les décisions de l'acteur.

Choix des objectifs selon la composition sociale des établissements
(en caractères gras : répartition des réponses selon les 4 thèmes principaux,
en caractères ordinaires : répartition des réponses selon les 14 sous-thèmes)

	Ens.	Fav.	Défav.	Mixt.
1. Définition des objectifs par rapport au rôle de l'école	10	4	5	1
1.1 Problématique générale relative à l'école et à la lutte contre l'échec scolaire	4	0	3	1
1.2 Développement cognitif	5	2	3	0
1.3 Objectifs de méthode	5	3	1	1
1.4 Démarche de construction par l'élève	2	1	0	1
2. Définition des objectifs par rapport au développement individuel et social de l'individu	16	5	9	2
2.1 Développement individuel et épanouissement personnel de l'élève	9	4	3	2
2.2 Domaine de la morale et des valeurs, socialisation, règles de vie, citoyenneté	10	2	8	0
3. Accès au domaine du divertissement : le loisir extra scolaire, accent sur les dimensions ludique et hédonique de la pratique physique	9	3	3	3
3.1 Domaine extra-scolaire et de l'avenir des élèves	6	3	1	2
3.2 Plaisir des élèves	5	1	2	2
4. Objectifs centrés sur les caractéristiques propres de l'enseignement de l'EPS	20	7	10	3
4.1 Apprentissage et progrès moteurs	13	6	6	1
4.2 Développement organique et foncier	8	3	3	2
4.3 Accès à la pratique sportive et à la compétition	2	1	1	0
4.4 Diversité des APS et des situations d'apprentissage	3	0	2	1
4.5 Transmission de modèles techniques	3	1	2	0
4.6 Accès à la culture sportive	1	0	1	0

Les objectifs visés varient selon le type de public scolaire, en établissements défavorisés l'accent est mis sur la morale et les valeurs sans toutefois délaisser les apprentissages.

Les résultats de l'enquête par entretiens ne confirment qu'en partie ces tendances. L'analyse de contenu des réponses relatives au choix des objectifs a permis de dégager 14 thèmes. Les enseignants sont nombreux à se référer à leurs conceptions éducatives générales en rapport avec l'épanouissement personnel et la formation morale de l'élève. Cependant, leurs discours se focalisent plus précisément sur les caractéristiques propres de l'éducation physique, et, dans ce domaine, c'est la visée d'apprentissage qui est privilégiée. Apprendre, assimiler, progresser, savoir acquérir, intégrer sont mis au premier plan dans un but de transformation des élèves aussi bien d'un point de

vue moteur qu'intellectuel (leur apprendre à réfléchir sur ce qu'ils font). Le développement des capacités physiques organiques et foncières ainsi que l'apprentissage sportif constituent un pôle secondaire. Par la priorité donnée à l'apprentissage et aux progrès, l'ancrage scolaire de l'EPS sert de référence prioritaire dans la définition des objectifs au détriment de l'ancrage sportif. Nous l'avions déjà constaté lors de l'analyse des réponses aux questionnaires, l'EPS se positionne d'abord par rapport aux objectifs de l'institution scolaire comme pour mieux affirmer sa place au sein de l'école. Le domaine des loisirs associé à une pratique de type hédonique ou ludique ne

concerne qu'une fraction marginale de notre population. La recherche du plaisir des élèves est souvent évoquée de façon convenue, un peu comme un phénomène de mode.

Comme lors de l'enquête par questionnaire, le domaine de la morale et des valeurs reste le secteur privilégié par les enseignants exerçant en établissements défavorisés. Les caractéristiques du public scolaire s'imposent comme une contrainte incontournable avec laquelle ils déclarent devoir fonctionner. Certains le font clairement remarquer : « moi je trouve que c'est (*les objectifs*) très lié aux élèves, on n'a pas du tout les mêmes, enfin je n'ai pas du tout l'impression d'avoir des exigences spécifiques EPS, on travaille peu de techniques, on travaille peu d'observations, d'analyse du mouvement, d'analyse du jeu collectif, on travaille surtout sur l'élève, son comportement ». Au-delà du bon déroulement du cours, ce qui est recherché, c'est une réelle transformation des attitudes et des personnes comme le dit cette enseignante « si je les laisse faire ce qu'ils ont envie, ils ne progresseront jamais, ils ne changeront jamais par rapport à ce qu'ils sont ». Les caractéristiques des élèves induisent donc le choix du type d'objectifs à poursuivre, ici en l'occurrence, l'apprentissage de règles de vie et de valeurs morales, mais en aucun cas elles ne conduisent les enseignants à capituler dans leur entreprise de transformation et d'enrichissement des élèves.

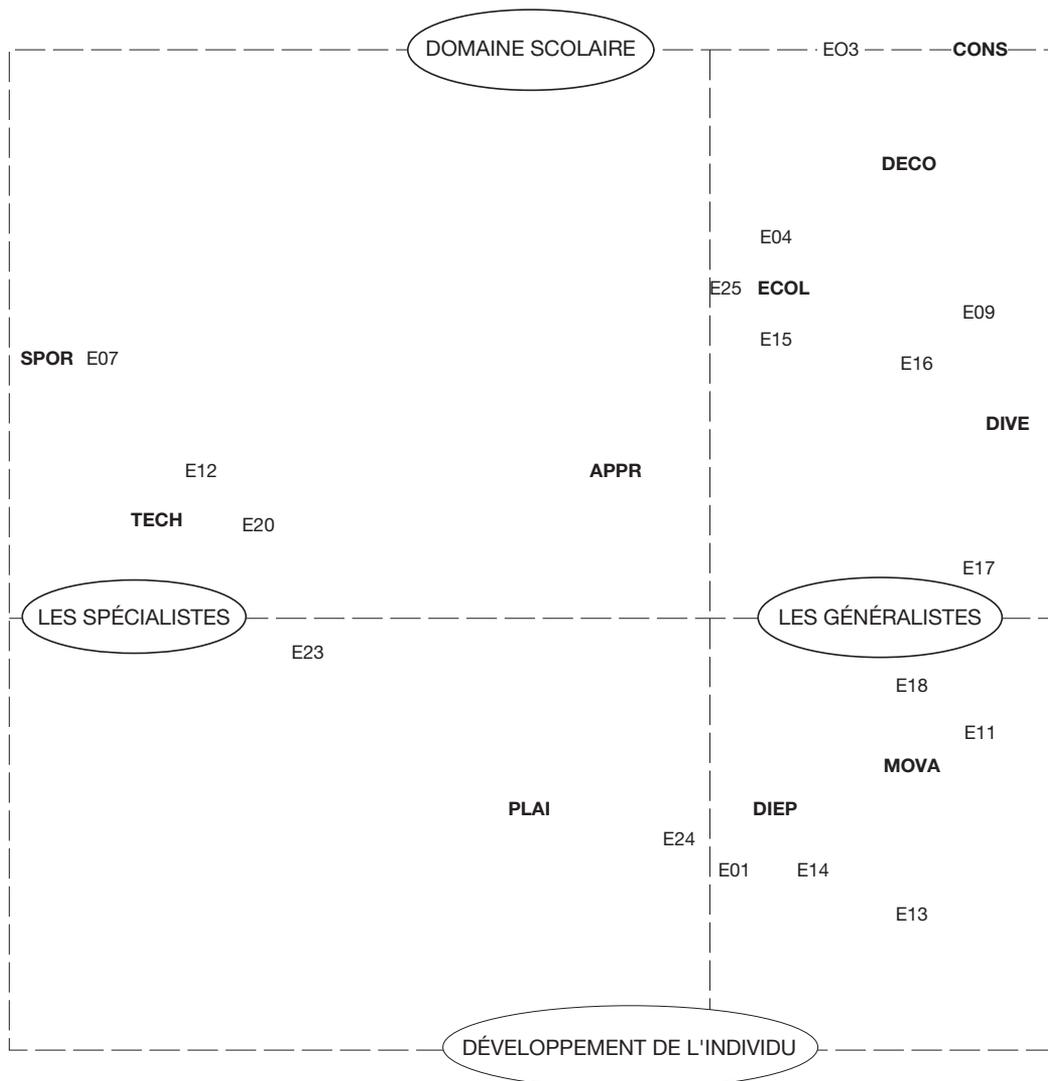
Cette tendance est confirmée lorsqu'on regarde les résultats relatifs à l'apprentissage et aux progrès moteurs. Six enseignants sur 12 exerçant en établissements défavorisés déclarent « rentrer dans une démarche d'apprentissage » et proposer « des contenus élaborés et ça fonctionne ». La menace d'une dérive exclusivement animatrice semble donc en partie écartée. Au contraire même, proposer aux élèves de solides contenus d'apprentissage constitue le moyen idéal de réconcilier avec l'école certains de ces élèves en rupture avec le système scolaire, ainsi un enseignant estime qu'il « y a un travail fort sur les contenus à faire de façon à motiver les élèves à rentrer dans l'activité et à ne penser plus qu'à ça ». Cette élaboration théorique a posteriori relève-t-elle d'une simple « stratégie de survie » (Woods, 1997) utilisée par les enseignants pour « sauver les apparences » et « échapper à la destruction de leur identité » ou bien ce choix est-il le reflet réel des contenus d'enseignement mis en œuvre dans ce type d'établissement ? L'enquête

ne nous permet pas de trancher. À l'opposé, on peut constater que les enseignants des établissements favorisés sont plus nombreux à se référer à des objectifs d'apprentissage (6 sur 10). Cet objectif semble aller de soi auprès d'élèves déjà bien adaptés aux exigences du système scolaire.

Étant donné le faible effectif de notre échantillon, un traitement statistique classique nous est apparu insuffisant. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes tournés vers l'analyse multidimensionnelle des données, nous avons donc pratiqué une analyse factorielle des correspondances sur l'ensemble des 14 thèmes afin de repérer les ressemblances et les dissemblances entre nos 25 enseignants. Le premier axe oppose deux groupes d'enseignants : d'un côté les partisans d'une approche généraliste et éducative de l'EPS axée sur la diversité des APS enseignées, sur la socialisation ainsi que le développement personnel de l'individu, et de l'autre des enseignants soucieux de transformer les individus par le biais des apprentissages et de l'acquisition de techniques sportives. Se dessine donc ici une première opposition entre « généralistes » et « spécialistes ». Alors que les enseignants exerçant en établissements défavorisés ou mixtes sont majoritaires dans le premier groupe, les « spécialistes » dispensent des cours d'EPS aussi bien auprès d'élèves favorisés que défavorisés. En quartiers difficiles, les enseignants ne renoncent donc pas à leur mission de transmission des connaissances au profit de visées exclusivement éducatives. Les deux orientations coexistent sans dérive animatrice ou éducative. Cette remarque est confirmée si on analyse les résultats du second axe factoriel sur lequel les objectifs scolaires s'opposent aux objectifs visant le développement social et individuel de l'individu. Les établissements à public défavorisé sont représentés aux deux extrêmes. Les enseignants des établissements à publics scolaires défavorisés bien que sur-représentés parmi les généralistes, sont également présents dans toutes les autres catégories.

Cette partie des résultats montre donc que, lorsqu'il est question d'objectif, les enseignants redonnent la priorité aux aspects moteurs. Cependant, à l'image de ce qui a été remarqué précédemment, ils persistent dans une démarche généralisante évacuant toute approche sportive ou techniciste. Cette tendance générale ne se vérifie pas quel que soit le type de public scolaire, l'amé-

Plan des facteurs 1 et 2.
Facteur 1 sur l'axe horizontal, facteur 2 sur l'axe vertical.



Le domaine scolaire s'oppose au domaine du développement de l'individu sur l'axe 1 tandis que les généralistes s'opposent aux spécialistes sur l'axe 2.

*Variables : pour « Exav » lire **Domaine extra scolaire et de l'avenir des élèves**, pour « Diep » lire **Développement individuel et épanouissement personnel de l'élève**, pour « Mova » lire **Domaine de la morale et des valeurs, socialisation, règles de vie, citoyenneté**, pour « Appr » lire **Apprentissage et progrès moteurs**, pour « Ecol » lire **Problématique générale relative à l'école et à la lutte contre l'échec scolaire**, pour « Plai » lire **Plaisir des élèves**, pour « Deco » lire **Développement cognitif**, pour « Meth » lire **Objectifs de méthode**, pour « Orfo » lire **Développement organique et foncier**, pour « Sp » lire **Accès à la pratique sportive et à la compétition**, pour « Dive » lire **Diversité des APS et des situations d'apprentissage**, pour « Techn » lire **Transmission de modèles techniques**, pour « Cusp » lire **Accès à la culture sportive**, pour « Cons » lire **Démarche de construction par l'élève**.*

Individus :

Enseignants exerçant en établissements défavorisés : E02, E04, E05, E08, E09, E11, E14, E17, E20, E22, E23, E25.
 Enseignants exerçant en établissements favorisés : E01, E03, E06, E07, E10, E12, E13, E15, E18, E19. Enseignants exerçant en établissements mixtes : E16, E21, E24.

lioration de la vie en groupe constitue l'objectif principal en établissements très défavorisés. Cependant dans les entretiens, les enseignants de ces établissements implantés en quartiers difficiles revendiquent un rôle dans l'amélioration des apprentissages de leurs élèves.

Pour les deux axes d'analyse envisagés, définition des contenus jugés légitimes et effets éducatifs attendus, on peut donc noter d'importantes convergences de résultats. Les savoirs en EPS ne semblent pas se distribuer de façon uniforme dans tous les établissements scolaires, des variations considérables apparaissent selon le lieu d'implantation des collèges. En établissements défavorisés l'accent est nettement mis sur la formation d'un citoyen responsable, sur l'inculcation de valeurs morales, ainsi que sur l'amélioration des relations de groupe. C'est dans ces domaines de la socialisation, de l'apprentissage de règles de vie collective que les enseignants situent les carences de leurs élèves.

Auprès d'élèves issus de milieux favorisés, les enseignants élargissent la gamme de leurs objectifs. Les efforts se recentrent toutefois sur l'enfant, son épanouissement et son développement personnel. L'école peut s'offrir le luxe d'être à la fois lieu d'apprentissage et de plaisir. Toutes les formes de projet éducatif cohabitent, la pratique sportive spécifique y trouve sa place autant que le développement d'une motricité générale. Face à ce type d'élèves, les enseignants se donnent toute liberté.

CONCLUSION

L'ensemble de ces résultats contribue à montrer que l'enseignement de l'EPS est diversifié, certains diront éclaté. Nous avons pu constater que ces variations se trouvent sous l'influence de variables sociologiques clairement identifiées. Ce constat peut-il nuire au développement de cette discipline d'enseignement ? Sera-t-il « possible d'élaborer une culture scolaire qui ne soit pas un sous-produit dérisoire de la culture mais une contribution originale ? » (Marsenach, 1997, p. 75). Pratiques sportives, pratiques scolaires et pratiques de loisirs se disputent la primauté en EPS. Les définitions de la culture corporelle scolaire se différencient selon les publics scolaires

auxquels elles s'adressent et selon les enseignants qui lui donnent vie. Cette diversité est sans aucun doute le signe d'un formidable pouvoir créateur des enseignants qui montrent leur capacité à s'adapter aux mutations profondes de la société. Cependant, cet émiettement nuit inévitablement au pouvoir formateur et à la crédibilité de cette discipline d'enseignement qui est dès lors dans l'incapacité de répondre aux exigences de la société en matière de cohésion sociale. La nécessité de s'adapter à l'évolution des publics scolaires sans pour autant créer de nouvelles inégalités s'impose comme une réalité incontournable. Entre « un différentialisme de ségrégation » et « un universalisme ethnocentrique et dominateur » (Héran, 1991, p. 463) une voie intermédiaire est sans doute à rechercher.

En effet, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter un glissement de la différenciation pédagogique à la ségrégation sociale. La différenciation se manifeste principalement par un ajustement des contenus aux caractéristiques sociales des publics scolaires. Cette différenciation devient hiérarchisation à partir du moment où ce qui est transmis en établissements défavorisés ne correspond pas exactement au projet de formation des enseignants et même se trouve parfois très largement en deçà de leurs espérances. Les contenus eux-mêmes, les formes de transmission mais également les objectifs sont transformés et adaptés aux élèves. Alors qu'en établissements favorisés on vise l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée, en établissements défavorisés le choix se restreint à une éducation physique à dominante sportive. La perspective d'une distribution égalitaire des savoirs et des compétences apparaît donc lointaine et même inaccessible « dans une société nécessairement différenciée » (Tanguy, 1983, p. 253). Cependant, on doit tout de même « s'interroger sur les fondements de cette distribution » qui, en EPS, sépare apprentissage lié au développement individuel des élèves et apprentissage de valeurs sociales, pratique d'APS en milieu standardisé et pratique d'APS en milieu incertain, pratiques corporelles diversifiées, plurielles, et pratiques à dominante essentiellement sportive. Par conséquent, finalement, ces différences conduisent à élargir, voire à enrichir, ou au contraire à restreindre, voire à appauvrir, le champ des pratiques corporelles proposées. Par ce processus « d'appropriation » et de « privation » de savoirs, l'école tend ainsi à consolider les méca-

nismes par lesquels les « rapports de domination (entre classes sociales) se réalisent » (Tanguy, 1983, p. 253).

Pour l'heure, nous retiendrons de ce travail que l'école se trouve devant un difficile dilemme qui consiste à parvenir à consolider son unité tout en respectant la diversité des publics scolaires qui la fréquentent. Gérer cette difficulté avec succès constitue sans doute le défi des années à venir. Comment établir ce délicat équilibre qui implique de respecter les différences sans renoncer à la transmission d'un minimum culturel commun indispensable à la formation de tout citoyen ? L'EPS, au même titre que les autres disciplines d'enseignement, est directement concernée par ce questionnement. Les contenus d'enseignement en EPS devront nécessairement s'établir à partir de cette subtile combinaison entre relativisme et universalisme, il ne sera plus possible de faire l'impasse sur la diversité socio-culturelle des élèves. Les enseignants devront adapter leur système d'intervention pédagogique à l'évolution des publics scolaires. Cet effort passera à la fois par une meilleure maîtrise et une efficace gestion de la distance culturelle qui les sépare de leurs élèves. Il est trivial en sociologie de constater que « l'enseignant communique mieux avec les enfants qui lui ressemblent » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979, p. 258), c'est-à-dire ceux avec lesquels

existe une certaine proximité sociale et culturelle. Si l'on s'en tient aux données statistiques, il semblerait que la distance culturelle entre une majorité d'enseignants et certaines catégories d'élèves issus des couches les plus défavorisées de la population persiste avec ce que cela implique en termes de difficultés dans la transmission de normes et de valeurs qui ne sont aucunement partagées par les uns et par les autres. Nombreux sont les sociologues qui ont montré que cette situation est génératrice d'inégalités sociales de réussite. Cette distance culturelle entre enseignants et élèves constitue un facteur explicatif fort de la distribution inégalitaire des connaissances à l'école. Comment surmonter cette difficulté ? Comme le soulignent A. Haramain, W. Hutmacher et P. Perrenoud, « ce n'est pas la distance culturelle qu'il faut affaiblir mais seulement ses effets négatifs » et ils ajoutent « le pluralisme culturel et la décentration du maître par rapport à sa propre culture devraient être, dans ce sens, la stratégie d'inversion de l'un des principaux mécanismes générateurs d'inégalités » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979, p. 259). Cette proposition pourrait avantageusement inspirer les orientations mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Marie-Paule Poggi-Combaz
UFRSTAPS Besançon

NOTE

(1) Les résultats présentés dans le cadre de cet article sont issus d'une thèse dont nous avons extrait une partie des données relatives au choix des contenus d'enseignement et notamment celle relative aux variations liées au type de public scolaire. Poggi-Combaz M.-P.

Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires, thèse pour le doctorat en Sciences sociales, Université René Descartes, Paris V, 2000, 594 p, directeur : P. Parlebas.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD P. (1982). – **Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français.** Lyon : PUL.
- BARDIN L. (1983). – **L'analyse de contenu.** Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1966). – L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, p. 325-347.
- BOURDIEU P. (1984). – **Questions de sociologie.** Paris : Les Éditions de Minuit, 1980, éd. augm. 1984.
- BOURDIEU P., avec Loïc J.-D. Wacquant. (1992). – **Réponses. Pour une anthropologie réflexive.** Paris : Seuil.
- CUKROWICZ H. (1993). – Choisir ses voisins ? **Revue française de sociologie**, vol. XXXIV-3, p. 367-393.
- DURKHEIM E. (1895/1983). – **Les règles de la méthode sociologique**, 1^{re} éd. 1895, Paris : PUF, 21^e éd. 1983, 150 p.
- FAURE J.-M. (1983). – Classes sociales et usages sociaux de l'eau. **Motricité humaine**, n° 1, p. 39-44.

- FORQUIN, J.-C. (1989). – École et Culture. **Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HARAMEIN, A., HUTMACHER, W., PERRENOUD P. (1979). – Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. V, n° 2, p. 227-270.
- HÉRAN F. (1991). – Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. **Revue française de sociologie**, vol. XXXII-3, p. 457-491.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- LANGOUËT G., LÉGER A. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. Paris : Publidix.
- LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LELIÈVRE C. (1996). – **L'école « à la française » en danger ?** Paris : Nathan.
- MARSENACH J. (1997). – Traits caractéristiques, rôle, fonctions de l'EPS selon une approche de séances pratiquées dans les collèges. In B.X. René (dir.), **À quoi sert l'éducation physique et sportive ?** (dossiers EPS ; n° 29), p. 74-79.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999). – **Un lycée pour le XXI^e siècle**.
- PARLEBAS P. (1986). – **Éléments de sociologie du sport**. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. XXIV, p. 227-254.
- TANGUY L., AGULHON C., ROPÉ, F. (1984). – L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 39-68.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. **Education et formation**, n° 35, p. 21-27.
- WOODS P. (1997). – Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier, p. 351-376.

ANNEXES

Annexe I. – Typologie des collèges de Rennes et de Lyon

Caractéristiques des classes issues de la CAH. Collèges de Rennes et de Lyon

Dans un premier temps, nous avons pris en compte les valeurs réelles que prennent dans les classes les variables considérées, ce qui a donné le résultat qui se trouve dans le tableau suivant.

	Agri.	Art. co	CPIS	PI	Emp.	Ouv.	Retr.	Chôm.	Autre	Total
Classe 1	24,5	11,8	5,3	9	10,1	30,8	0,4	7,3	0,8	100
Classe 2	8,3	13,3	8,2	13,4	14,1	33,8	1,1	7,3	0,5	100
Classe 3	0,5	8,4	45,5	17,2	12,9	10,1	0,7	3,5	1,2	100
Classe 4	2,6	7,6	12,2	20,3	15,1	33,2	1,2	6,9	0,9	100
Classe 5			9,5	15,3	24,5	30,4	1,3	11,8	1	100
Classe 6	0,4	4,8	5,2	10,4	11,4	45,7	2,8	18	1,3	100
Classe 7			8,5	12,6	11,8	45,7	0,6	7,1	0,6	100
Classe 8	1,1	8	21,2	20,7	18,9	22,7	0,9	5,8	0,7	100
Classe 9	1,8	6,9	11,1	16,4	15,7	32,5	1,1	9,9	4,6	100
Total	3,8	8,5	13,6	16,1	15,6	32	1,2	8,3	0,9	100

(Pour « Agri. » lire *agriculteurs*, pour « Art. co. » lire *artisans commerçants*, pour « CPIS » lire *cadres et professions intellectuelles supérieures*, pour « PI » lire *professions intermédiaires*, pour « Emp. » lire *employés*, pour « Ouv. » lire *ouvriers*, pour « Retr. » lire *retraités*, pour « Chôm. » lire *chômeurs*).

Cette classification a permis de constituer 9 classes d'établissements relativement homogènes du point de vue des caractéristiques sociales des élèves.

Annexe II – Caractéristiques de l'échantillon entretien

Nombre de collèves et nombre d'enseignants par classe dans notre échantillon

	Composition sociale majoritaire de l'établissement	Collèves		Enseignants	
		Effectif	%	Effectif	%
Classe 1	Agriculteurs défavorisés	15	3,6	12	2,3
Classe 2	Artisans commerçants	76	18,4	55	10,4
Classe 3	Très favorisés	20	4,8	31	5,9
Classe 4	Professions intermédiaires	60	14,5	93	17,5
Classe 5	Employés	35	8,5	40	7,5
Classe 6	Ouvriers défavorisés	45	10,9	64	12
Classe 7	Ouvriers	47	11,4	61	11,5
Classe 8	Classes moyennes favorisées*	104	25,2	160	30,1
Classe 9	Mixte**	11	2,7	15	2,8
	Total	413	100	531	100

* La classe « Classes moyennes favorisées » est une classe à dominante professions intermédiaires mais aussi cadres et professions intellectuelles supérieures et employés.

** La classe « Mixte » est une classe dont la représentation de chacune des catégories sociales est proche de la moyenne de l'échantillon.

Annexe III – Analyse de contenu des réponses à la question relative à la définition du contenu légitime de l'EPS

(libellé de la question : « qu'est-ce qu'il vous paraît indispensable d'enseigner au collève ? »)

1 – Domaine de la morale et des valeurs :

Est visée « l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales » vers lesquels les enseignants déclarent tendre. Il s'agit de valeurs et de normes de comportement qui sont très générales comme le civisme, la tolérance, le respect. Tout ce qui concerne l'amélioration du rapport entre les élèves comme la socialisation ou l'apprentissage de la vie en groupe y tient une place importante. (Exemples : respect, civisme et citoyenneté, entraide, solidarité, tolérance, vie en groupe, socialisation, rapport aux autres, vivre ensemble, écouter les autres).

2 – Développement personnel et vie affective de l'élève :

Cette catégorie regroupe tout ce qui caractérise l'élève d'un point de vue psycho-affectif comme par exemple sa motivation, ses initiatives et ses projets personnels ou bien sa vie émotionnelle. (Exemples « développement personnel » : épanouissement, sens critique, confiance en soi, connaissance de soi, autonomie, auto-évaluation,

découverte de soi, créativité, aider l'élève à se transformer, projet personnel de l'élève, initiative, esprit critique, responsabilité, disponibilité, investissement personnel de l'élève, capacités d'adaptation, persévérance, rigueur, volonté de réussir, goût de l'effort). (Exemples « vie affective » : émotion, plaisir, plaisir et envie de pratiquer, motivation à l'égard de l'activité physique).

3 – Développement cognitif :

Est recherchée l'acquisition de savoirs pratiques ou théoriques relatifs soit à l'activité de l'élève (compréhension de ce que l'on fait) soit à une ou des APS particulières (connaissances du règlement, du vocabulaire spécifique à l'activité).

4 – Domaine moteur : il se divise en trois sous-thèmes :

4.1 celui de la motricité générale : sont évoqués le développement de capacités générales ou généralisables, celui de la coordination, des capacités motrices ou habiletés motrices, de l'intelligence motrice, de l'adaptation, de principes d'action, de la disponibilité motrice ;

4.2 celui du développement physiologique : sont évoqués le développement organique et foncier, la dépense énergétique, l'engagement physique des élèves, prise de risque, le goût de l'effort physique, le développement des capacités physiques, le besoin de se dépasser ;

4.3 celui des apprentissages moteurs et scolaires : est évoquée la capacité à utiliser ses erreurs, à faire les relations procédés-résultats, à apprendre à gérer son potentiel, à optimiser ses apprentissages, à respecter les consignes. Les notions de rendement, d'efficacité et de développement des processus d'apprentissage sont fréquemment utilisées. La référence à la psychologie cognitive est parfois explicite.

5 – Référence aux progrès de l'élève.

6 – Référence à un apprentissage fondamental ou à des apprentissages fondamentaux, à des acquisitions de base, à des sports de base ayant un caractère légitime, universel. Il est par exemple fait référence à la notion de patrimoine culturel ou encore à un contenu minimum de référence, à des niveaux planchers dans différentes APS.

7 – Référence à des méthodes d'enseignement considérées comme « actives » : il est question de situations problèmes, aménagement du milieu, de travail par ateliers, de pédagogie de la découverte, de mettre l'élève dans des situations variées, de travail par le jeu. (Exemples : rendre les élèves actifs, rendre l'élève acteur de ses transformations).

8 – Référence au temps hors scolaire des élèves : il s'agit soit de l'immédiat extra-scolaire (comme par exemple les loisirs), soit de l'avenir plus lointain des élèves c'est-à-dire le post-scolaire (comme par exemple l'évocation de la vie physique d'adulte, la référence à l'utilité sociale future de ce qui est enseigné ou encore la nécessité de donner du sens à ce qui est enseigné).

9 – Référence à la santé, l'hygiène ou la sécurité

10 – Réponses en termes de liste d'APS ou de familles d'APS.

11 – Référence au sport et à la culture sportive : apprentissage de techniques sportives, apprentissage de règlements sportifs, production de performance.

12 – Référence à la diversité des APS enseignées ou au contraire à la restriction des APS enseignées :

12.1 diversité, équilibre entre les familles, palette d'APS ;

12.2 restriction.

13 – Référence à l'interdisciplinarité, au rapport avec les autres disciplines d'enseignement ou plus généralement à la vie de l'établissement.

14 – Référence aux méthodes de travail, d'acquisition.

15 – Référence à la prise en compte des caractéristiques des élèves.

16 – Référence à la culture sportive et aux pratiques sociales de référence.

17 – Référence au rapport au corps : découverte, connaissance, respect du corps, sa domination.

18 – Discussion autour de la transversalité : transfert et/ou développement d'une motricité spécifique à une ou des APS :

18.1 transversalité ;

18.2 spécificité.

19 – Référence au statut des APS dans l'enseignement de l'EPS : les APS sont déclarées comme étant un support. (Exemples : refus de répondre en termes d'APS. Peu importe l'APS..., quelle que soit l'APS pratiquée...).

Les centres de classes-lecture. Évaluation des effets sur les capacités de traitement de l'écrit d'élèves de cycle 3

Bernard Lété

Une évaluation d'un stage de type classes-lecture a été menée dans une école du centre-est de la France. Les effets sur les capacités de traitement de l'écrit d'élèves de cycle 3 (9-10 ans) ont été étudiés afin d'évaluer 4 niveaux de maîtrise : a) les connaissances des règles de transcription graphèmes-phonèmes ; b) le vocabulaire ; c) la grammaire et l'orthographe ; d) la compréhension. Un appariement de groupes contrôle (sans stage) et expérimental (stage de 2 semaines) a été mis en place. Les résultats montrent un effet du stage en ce qui concerne le vocabulaire et la compréhension. Au niveau du vocabulaire, des analyses plus poussées font apparaître que l'amélioration des performances est liée à une efficacité accrue dans l'analyse de la chaîne de caractères des mots. L'amélioration des performances dans une des épreuves de compréhension est interprétée comme étant la conséquence de cette meilleure efficacité, sa réussite reposant sur une bonne automatisation des processus de reconnaissance des mots. Cette interprétation est confortée par le fait que l'épreuve alternative de compréhension, testant les stratégies inférentielles, n'est pas mieux réussie par les élèves ayant effectué le stage, alors qu'elle est significativement mieux réussie par les élèves du groupe contrôle après trois semaines passées dans leur contexte scolaire.

Mots-clés : lecture, évaluation, compréhension, cycle 3, centre classe-lecture.

PRÉSENTATION

L'IUFM de Versailles et l'INRP ont mené entre 1995 et 1998 une recherche destinée à évaluer des centres de classes-lecture (Bénichou, Denis, Foucambert & Lété, 1998). Cette recherche était divisée en axes thématiques : *Les pratiques pédagogiques* (Jean Foucambert), *L'innovation pédagogique* (Daniel Denis), *La formation des maîtres*

(Jean-Pierre Bénichou). Le présent travail décrit les résultats du quatrième axe : « *Les effets sur les acquisitions des élèves* » à partir d'une évaluation menée au centre de l'École du Lac à Grenoble.

Historique des centres de classes-lecture

Les centres de classes-lecture ont été créés en 1987 par l'AFL. Il s'agissait d'expérimenter un dis-

positif de formation mieux adapté à la fois aux nécessités d'élever le niveau de maîtrise de l'écrit et de conduire simultanément une action dans l'école et autour de l'école.

L'AFL a créé un premier centre à Bessèges (Gard) en 1989 qui a reçu la visite de plusieurs centaines d'enseignants et de responsables des collectivités locales et de l'Éducation nationale. En 1993, l'AFL met fin pour des raisons financières aux activités du centre de Bessèges mais, rapidement, d'autres centres se créent, les uns en liaison assez forte avec les pré-supposés de l'AFL, d'autres sur des positions originales et partiellement critiquées par rapport à Bessèges, d'autres enfin en toute ignorance de cause et sans filiation d'aucune sorte.

Les classes-lecture sont essentiellement conçues « *comme des lieux de formation d'adultes à l'occasion d'une formation intensive des élèves pour de nouveaux rapports avec l'écrit* » (Déchamps et al., 1998, p. 8-9). Le but essentiel est de disposer d'un outil d'innovation et de formation où, en grandeur réelle, des équipes d'adultes intervenant dans l'école et son environnement, vont pouvoir se former à des pratiques nouvelles de rencontre avec l'écrit.

Quant au but implicite, pour l'AFL, il est d'accélérer la prise de conscience des collectivités locales de la nécessité de mettre en œuvre des politiques cohérentes autour de la lecture et d'offrir des possibilités de formation à des co-éducateurs (enseignants, parents, bibliothécaires, travailleurs sociaux et acteurs de la vie associative).

Les centres de classes-lecture ont ainsi pour objectif de former des équipes plurisectorielles et transdisciplinaires à la conduite de politiques locales de la lecture. Elles abordent l'écrit sous l'angle « *d'un outil d'accomplissement des individus et des groupes sociaux* » et visent à « *transformer durablement l'environnement social de l'école au quartier* » (Bois, 1993). Les potentiels effets des classes-lecture dépassent donc très largement le cadre de l'école. Il s'agit avant tout d'un temps de formation d'acteurs à une politique de lecture.

En ce qui concerne l'enfant, le stage vise essentiellement à mettre celui-ci dans un « bain » d'écrit pour lui en faire comprendre les principales fonctions en tentant notamment de le faire interagir, grâce et sur la base de ses productions d'écrits, avec ses pairs mais également ses tuteurs et ses

parents. Pour cela, le stage a pour objectif d'aider l'enfant à assimiler des moyens diversifiés de saisie et de traitement de l'information. Dans cette logique, le dispositif privilégie une rupture avec les pratiques scolaires quotidiennes (en particulier la relation maître-élève). À plus long terme, l'objectif du stage est d'ancrer l'écrit dans la vie quotidienne de l'élève mais également de son entourage.

Le centre de l'École du Lac de Grenoble

Le centre de classes-lecture a été créé en 1989 à l'École du Lac dans le quartier de la Villeneuve.

Un séjour lecture nécessite la mise en place de deux dispositifs parallèles (cf. pour une description détaillée, Déchamps et al., 1998). Le premier au centre-lecture à l'École du Lac ; le deuxième dans l'école (appelée « site ») qui a demandé un séjour lecture.

1. Les élèves de cycle 3 d'une seule école à la fois sont accueillis pendant 4 semaines en demi-pension et sont associés aux élèves d'une classe de cycle 3 de l'École du Lac pour mener ensemble les projets prévus pendant le séjour. Ainsi, chaque classe de cycle 3 de l'École du Lac a un rôle particulier à jouer dans un séjour lecture au cours de l'année scolaire. Deux classes d'une même école participent à deux séjours successifs de 15 jours chacun. Les classes se tiennent mutuellement informées et peuvent bénéficier de l'aide de l'équipe des classes-lecture pour mettre en place les premiers éléments de la politique de lecture propre à leur quartier. Deux instituteurs (celui de la classe en stage et celui d'un cycle 1 ou 2 remplacé dans sa classe par un instituteur du centre) et des partenaires (issus de la bibliothèque, du centre social, de la MJC, de la Maison de l'Enfance, des associations de parents d'élèves, de l'équipe de circonscription) sont en stage en même temps et sont intégrés au fonctionnement normal des cycles de l'École du Lac. Ils observent le déroulement des différentes activités et participent aux projets en cours.

2. Sur le site, un travail de lecture-écriture s'effectue avec l'intervention de deux instituteurs du centre. Un instituteur du centre prend en charge une classe de cycle 1 ou 2 pour effectuer un stage lecture-écriture avec cette classe ; l'instituteur titulaire de la classe participe aux activités, projets et formations dispensées au centre-lecture. Un deuxième instituteur du centre-lecture (à mi-

temps) mène des actions lecture autour de la BCD sur le site. Ce dispositif permet ainsi à quatre instituteurs du site de suivre une formation au centre (deux pour le premier séjour, deux pour le deuxième séjour). Les interventions sur le site contribuent à impliquer l'ensemble de l'école et ses partenaires dans une réflexion sur la mise en place d'une politique de lecture à l'école.

Durant les 15 jours du stage, les élèves passent obligatoirement par plusieurs activités liées au traitement de l'écrit :

A. Lecture et écriture d'un journal (La Chronique) : tous les matins, les élèves lisent le journal puis réagissent, argumentent et débattent à l'oral des articles publiés. Ils rédigent, le plus souvent individuellement, un texte qui développe leurs arguments et pose un nouveau problème. Les adultes présents les aident à préciser leurs pensées en réagissant au fur et à mesure. Dans ce journal quotidien en circuit court, chaque numéro comprend environ 25 textes d'élèves ainsi que, dans certains numéros, le texte d'un adulte, un extrait de la littérature jeunesse, quelques textes informatifs. Les textes des élèves concernent des écrits sur ce qui se vit au quotidien (visites, rencontres) et des écrits en réaction à d'autres écrits. Pour les enseignants du centre, les objectifs de *La Chronique* sont « *de faire en sorte que les élèves éprouvent par et pour eux-mêmes que lire et écrire aident à vivre* » et que « *les élèves expérimentent la puissance de l'écrit par les polémiques qui peuvent naître de leurs écrits* ».

B. Présentation de livres : les élèves assistent à une présentation de livres faite par un adulte (bibliothécaire ou enseignant). Les livres peuvent être empruntés par la suite. La présentation cherche à donner des repères aux élèves pour appréhender la littérature de jeunesse à travers les auteurs, les genres et les thèmes. C'est également une occasion d'aborder certains problèmes auxquels peuvent être confrontés les élèves (la mort, la maladie, le racisme, etc.). On précise aux élèves que l'adulte n'apporte que son point de vue. Durant le séjour, une synthèse est faite sur leurs lectures par un échange de points de vue sur les livres lus.

C. Aides à la lecture : il s'agit de donner des repères pour permettre aux élèves d'entrer dans les différents types d'écrits. Les activités reposent sur l'identification du genre des écrits (documentaires, fictions, magazines) pour faire des hypothèses sur le thème du livre ; l'étude des premières

de couverture (repérer titre, auteur, éditeur) ; l'étude du quotidien régional (observation des rubriques ; conception de la « une » à partir de titres découpés dans les quotidiens). C'est donc une sorte de formation sur le fonctionnement des livres, les genres de littérature, les éditions et les collections. Les élèves formalisent leurs apprentissages en prenant des notes sur un cahier, « *Le Petit Libraire* ».

D. Entraînement à la lecture assistée par ordinateur : le centre a fait l'acquisition des logiciels « *Elmo-Elsa* » et « *Elmo International* » produits par l'AFL ainsi que les produits dérivés (livret « *Pourquoi et comment Elmo ?* », cassette « *Le mouvement des yeux* »). Il s'agit de démarrer ou de perfectionner un entraînement en lecture en mettant l'accent sur le sens et les enjeux techniques. Les 2 semaines doivent permettre à chaque enfant de comprendre ce qu'il fait quand il lit, d'analyser ses stratégies de lecteur et d'être assez familier du logiciel pour commencer un véritable entraînement à son retour à l'école.

OBJECTIFS ET MÉTHODE DE L'ÉVALUATION

Limites de l'évaluation

Une observation des pratiques pédagogiques de plusieurs centres avait mis en lumière trois problèmes qui justifient les choix de la présente évaluation.

D'abord, au sein d'un stage, il existe une grande diversité des pratiques qui amène à considérer que le terme « classes-lecture » est réducteur car il centre l'action pédagogique sur une seule activité, la lecture, alors que d'autres activités sont en jeu (en particulier l'écriture avec la production d'écrits à visée communicative). Ensuite, les interactions entre les pratiques pédagogiques, les individus qui les mettent en œuvre et les élèves sont extrêmement riches durant un stage ; il est dès lors difficile d'identifier la ou les pratiques susceptibles de créer des différences dans l'appropriation de l'écrit. Enfin, d'un centre à un autre, on observe une grande hétérogénéité dans la façon de mettre en œuvre ces pratiques, ce qui rend difficile la généralisation des résultats sur l'ensemble des stages de ce type.

Il était donc illusoire d'évaluer les effets propres à chaque pratique recensée. Ceci aurait supposé une démarche expérimentale qui aurait dû être effectuée pendant le stage. La lourdeur du dispositif aurait été dès lors inadaptée au contexte du stage car il aurait fallu étudier, entre autres, les effets de chaque pratique en contrôlant les effets des autres pratiques.

Compte tenu de l'ensemble de ces contraintes, les résultats rapportés ici ne concernent que l'évaluation d'un seul stage, celui effectué à l'*École du Lac* de Grenoble en décembre 1996. Un cadre méthodologique de type pré-test/post-test avec appariement des élèves d'un groupe contrôle (sans stage) et expérimental (stage de 2 semaines à l'*École du Lac*) a été retenu. Les élèves de l'école « *Jean Macé* » de Grenoble qui ont suivi le stage courant décembre 1996 constituaient le groupe expérimental (dit groupe classe-lecture). Les élèves du groupe contrôle ont été sélectionnés parmi ceux de l'école de Seyssins près de Grenoble et « *Les Frênes* » à Grenoble.

L'appariement des élèves a été effectué selon 3 critères : l'âge réel, le sexe et le quotient intellectuel verbal obtenu à l'*Échelle Collective de Niveau Intellectuel* (INETOP, 1969).

L'évaluation s'est déroulée en 4 phases : a) passation de l'*Échelle Collective de Niveau Intellectuel* pour l'appariement des groupes (octobre 1996) ; b) passation du pré-test (novembre 1996) ; c) passation du post-test dès la fin du stage (décembre 1996) ; d) constitution des groupes et traitements des résultats.

Les épreuves d'évaluation

Échelle Collective de Niveau Intellectuel

Cette échelle a été construite en 1965 par l'INED et l'INETOP (1) sur un échantillon de 120 000 élèves du CP à la classe de 4^e (cf. INED et INETOP, 1969). Elle est constituée de 4 cahiers hiérarchisés en fonction du niveau scolaire. Le cahier III correspond aux élèves de cours moyen. Il est constitué de 8 exercices : 4 exercices permettent de déterminer un QI non verbal (42 items) et 4 un QI verbal (48 items) ; l'ensemble permettant de calculer un QI général.

Nous avons retenu cette échelle pour deux raisons : a) sa passation est collective (48 mn), ce qui réduit considérablement le temps de recueil des

données ; de plus sa réalisation par les élèves s'apparente plus à un exercice scolaire qu'à une évaluation clinique ; b) elle permet de dissocier l'aspect verbal et non verbal de l'intelligence, ce qui nous a permis d'apparier les élèves sur la base des compétences langagières.

Épreuves d'évaluation du traitement de l'écrit

Elles sont destinées à évaluer 4 niveaux de maîtrise de la langue ou de connaissances : a) connaissance des règles de transcription graphèmes-phonèmes avec l'épreuve de décision phonologique ; b) le vocabulaire avec l'épreuve de décision lexicale ; c) la grammaire et l'orthographe avec l'épreuve de correction orthographique ; d) la compréhension en lecture avec les épreuves de compréhension de phrases et de textes.

La durée de passation de chaque épreuve était de 10 minutes, exceptée l'épreuve de compréhension de textes d'une durée de 40 minutes. L'ordre de passation était le suivant : compréhension de phrases ; décision lexicale ; correction orthographique ; décision phonologique et compréhension de textes. L'enfant disposait d'un cahier sur lequel le matériel était reproduit et où il répondait par écrit aux consignes respectives de chaque épreuve. La passation était collective et se déroulait dans la salle de classe.

1. Décision phonologique

Une liste de 40 non-mots était présentée sur une page. L'enfant avait pour tâche de dire si *oui* ou *non* l'item en question se prononçait comme un mot de la langue française en cochant une case appropriée en face de chaque item. Vingt items nécessitaient une réponse *oui* (*orquestre*) et 20 une réponse *non* (*covalier*). Pour les réponses *oui*, la fréquence lexicale des mots de base était manipulée (*magasain* vs. *guairilla*). Pour les réponses *non*, la proximité phonétique ou orthographique avec un mot était manipulée (2) (*daureau* vs. *nan-teau*).

2. Décision lexicale

Une liste de 20 mots et 20 non-mots était présentée. L'enfant avait pour tâche de dire si *oui* ou *non* l'item en question était un mot de la langue française en cochant une case appropriée sur sa feuille de passation. Pour les mots, la fréquence lexicale était manipulée (*matériel* vs. *archange*). Pour les non-mots, le voisinage orthographique

avec un mot de la langue était manipulé (*socra* vs. *cinque*).

3. Correction orthographique

Un texte avec 20 fautes était présenté. Le texte a été extrait de l'épreuve *Correction de textes* proposée par Aubret et Blanchard (1991). L'enfant devait identifier ces fautes. Le type d'erreur était manipulé : 10 erreurs étaient d'ordre lexical, 10 d'ordre grammatical. Les erreurs d'ordre lexical portaient soit sur l'orthographe de certains sons (*passience*), soit sur la perturbation de l'ordre de certaines lettres (*infromatique*), la correction de ces erreurs nécessitant la connaissance des règles d'écriture des mots. Les erreurs d'ordre grammatical portaient sur des règles d'accords grammaticaux (*s'affichait* pour *s'affichaient*) ou sur l'homophonie de certains mots ou groupes de mots (*s'avait* pour *savait*).

4. Compréhension de phrases

Cette épreuve est une adaptation de l'*Épreuve d'Évaluation de la compétence en lecture (EECL)* de Khomsi (1990). Huit planches sur les 20 de l'épreuve d'origine ont été retenues. Les planches sont constituées de 4 images et d'une phrase simple décrivant une action et se rapportant à une des 4 images que l'enfant doit identifier. La réussite à cette épreuve suppose une bonne compréhension de ces phrases. L'enfant doit en particulier identifier le cadre discursif qui permet de choisir l'image correcte et non pas simplement traiter le contenu sémantique de l'énoncé qui est sans difficulté (exemple : *Maman a dit que je mette ma veste.*). Il doit également traiter la successivité temporelle et causale des actions représentées dans les énoncés pour aboutir à l'image correcte qui représente l'état final de l'action (exemple : *La fille à qui le garçon a tiré les cheveux a des lunettes.*).

5. Compréhension de textes

Cette épreuve est une adaptation de l'épreuve *Lecture Silencieuse* proposée par Aubret et Blanchard (1991). L'épreuve est destinée à vérifier la compréhension de textes écrits en situation de lecture silencieuse pour des élèves du cours élémentaire à la classe de troisième. L'épreuve originale est composée de 9 feuilles comportant des textes de difficulté croissante (3). Chaque feuille correspond à un niveau scolaire. Nous avons

retenu les feuilles B (niveau CE2 ; 2 textes), C (niveau CM1 ; 2 textes) et D (niveau CM2 ; 2 premiers textes). Chaque texte raconte une petite histoire et est suivi par des questions que l'enfant doit compléter.

Cette épreuve ne vise pas à analyser les mécanismes de la lecture mais à fournir « une mesure globale du niveau de compréhension d'une lecture silencieuse » (Aubret & Blanchard, *ibid.*, p. 85). Pour cela, les auteurs ont cherché à dissocier ce qui relève de la compréhension du texte de ce qui relève de la mémoire en permettant à l'élève de relire plusieurs fois le texte avant de répondre aux questions.

Constitution des groupes

Au total, 107 élèves de niveau CM1 et CM2 ont participé à l'évaluation. Dix élèves (dont 9 de la classe-lecture) ont été absents soit au pré-test, soit au post-test. Au final, 97 protocoles ont été exploités.

Chaque enfant de la classe-lecture a été apparié avec un enfant n'ayant pas effectué de stage. Trois critères ont été utilisés pour l'appariement : le sexe, l'âge (à ± 3 mois) et le QI verbal. Les caractéristiques des deux groupes après appariement apparaissent au tableau 1.

Les deux groupes comportent 8 filles et 11 garçons, ont un âge moyen de 9 ans 7 mois et un QI verbal de 108, légèrement supérieur à leurs pairs du même âge.

Tableau 1. – **Caractéristiques des groupes de l'évaluation**

	Contrôle	Classe-lecture
Nombre	19	19
Garçons	11	11
Filles	8	8
CM1	10	9
CM2	9	10
Âge moyen	9 ans 8 mois	9 ans 7 mois
QI non verbal moyen	115	113
QI verbal moyen	108	108
QI moyen	111	110

Tableau 2. – Pourcentages moyens de bonnes réponses en fonction de l'épreuve, du groupe et du test

Épreuve	Groupe	Pré-test	Post-test	Différence ^a	Interaction Groupe X Test
Décision phonologique	contrôle	80 %	83 %	+ 3 % ns	ns
		classe-lecture	86 %	88 %	
Décision lexicale	contrôle	78 %	78 %	0 %	**
		classe-lecture	77 %	82 %	
Correction orthographique	contrôle	21 %	30 %	+ 9 % **	ns
		classe-lecture	16 %	21 %	
EECL (Khomsi)	contrôle	50 %	61 %	+ 11 % **	ns
		classe-lecture	54 %	58 %	
Lecture Silencieuse (Aubret & Blanchard)	contrôle	65 %	65 %	0 %	**
		classe-lecture	60 %	67 %	
Total	contrôle	66 %	69 %	+ 3 % **	ns
		classe-lecture	66 %	70 %	

ns : non significatif ; ** : $p < .05$.

^a la colonne « différence » rend compte de la significativité du facteur TEST dans chaque groupe.

RÉSULTATS

Traitements

Les résultats ont été traités par une analyse de variance avec le facteur GROUPE (contrôle vs. classe-lecture) à mesures indépendantes et le facteur TEST (pré-test vs. post-test) à mesures répétées.

La mesure qui permet de conclure à un effet du stage est l'interaction GROUPE * TEST. Autrement dit, un effet plus important du TEST est attendu pour le groupe classe-lecture comparativement au groupe contrôle. Pour les épreuves de décision phonologique, décision lexicale et correction orthographique où plusieurs facteurs sont manipulés (cf. infra), une interaction double ou triple est attendue.

Analyse globale par épreuve

Les résultats sont présentés au tableau 2.

On observe une interaction significative entre le GROUPE et le TEST dans deux épreuves. L'épreuve de décision lexicale fait apparaître une stabilité des performances pour le groupe contrôle et une augmentation des bonnes réponses de 5 % pour le groupe classe-lecture, $F(1,36) = 7.29$,

$p < .01$. Pour l'épreuve *Lecture Silencieuse*, on note une stabilité des performances du groupe contrôle et une augmentation de près de 7 % des bonnes réponses pour le groupe en stage, $F(1,36) = 6.43$, $p < .05$. Les autres épreuves ne font pas apparaître que le stage favorise une meilleure réussite des élèves.

Le score de l'ensemble des épreuves fait apparaître que les deux groupes progressent de façon sensiblement équivalente (4 % vs. 3 %) ce qui explique que l'interaction n'atteint pas le seuil de significativité à l'analyse de variance, $F(1,36) = 1.05$, $p > .31$.

En ce qui concerne l'effet principal du TEST (le fait, pour chaque groupe, de passer une seconde fois l'épreuve en question), on observe que l'épreuve de décision phonologique n'est pas mieux réussie la seconde fois, ceci dans les deux groupes. Par contre on constate, dans les deux groupes, une amélioration importante des performances pour l'épreuve de correction orthographique, que les élèves aient bénéficié du stage ($F(1,17) = 9.05$, $p < .01$) ou non ($F(1,17) = 7.41$, $p < .05$). L'épreuve *EECL* de Khomsi, qui mesure essentiellement l'efficacité de stratégies inférentielles dans la compréhension de textes, est mieux réussie lors de la seconde passation par les élèves du groupe contrôle ($F(1,17) = 19.36$, $p < .0001$) alors que la progression des élèves de l'autre

groupe, après leur stage, n'est pas significative ($F < 1$). Enfin, pour les épreuves de décision lexicale et de *Lecture Silencieuse* où les élèves de la classe-lecture progressent plus que les élèves du groupe contrôle, on constate que ces derniers ne bénéficient pas de la seconde passation ($F_s < 1$), ce qui rend compte des interactions analysées précédemment.

Analyse par facteur expérimental

Décision phonologique

- Effet de la fréquence de base de l'item (réponses « oui »)

Cet effet mesure la difficulté de comparer un code phonologique à un code lexical peu fréquent dans la langue.

Les résultats apparaissent au tableau 3. L'ANOVA fait apparaître un effet principal de la fréquence de base de l'item : les élèves construisent plus facilement un code phonologique quand celui-ci est issu d'un mot fréquent dans la langue (96 % de BR) que lorsqu'il est issu d'un mot rare (67 % de BR ; $F(1,36) = 346.98, p < .001$).

On observe que les performances du groupe classe-lecture sont meilleures que celles du groupe contrôle en ce qui concerne les mots rares tant au niveau du pré-test (+ 15 %) que du post-test (+ 14 %) alors que pour les items issus d'un code lexical fréquent, aucune différence n'est observée. Ceci est confirmé par une interaction GROUPE * FREQUENCE significative ($F(1,36) = 20.32, p < .001$).

L'effet du stage n'est cependant pas avéré, l'interaction GROUPE * TEST * FRÉQUENCE ne dépassant pas le seuil de significativité ($F < 1$). Pour le groupe contrôle, l'effet de fréquence au pré-test est de 38 % de BR en faveur des items construits à partir de mots fréquents. Au post-test, l'effet stagne à 37 %. La même tendance est observée pour le groupe classe-lecture, l'effet étant de 23 % au pré-test et de 21 % au post-test.

- Effet du type de transgression (réponses « non »)

Les items demandant une réponse négative à la tâche avaient subi soit une transgression orthographique par rapport à un mot de base (« *chevalier* » pour « *cavalier* »), soit une transgression phonétique (« *chardin* » pour « *jardin* »). Cette manipu-

Tableau 3 – Pourcentages de bonnes réponses en décision phonologique (réponses « oui ») en fonction du groupe, du test et de la fréquence lexicale de base des items

	Fréquents		Rares	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Contrôle	96 %	95 %	58 %	61 %
Classe-lecture	96 %	96 %	73 %	75 %

Tableau 4. – Pourcentages de bonnes réponses en décision phonologique (réponses « non ») en fonction du groupe, du test et du type de transgression effectuée sur les items

	Transgression phonétique		Transgression orthographique	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Contrôle	83 %	90 %	84 %	88 %
Classe-lecture	88 %	91 %	88 %	91 %

lation était destinée à mesurer l'effet du stage sur les capacités des élèves à discriminer correctement des codes phonologiques phonétiquement ou visuellement proches.

Les résultats apparaissent au tableau 4. L'effet principal du type de transgression n'est pas avéré : les élèves réussissent aussi bien lorsque les codes sont phonétiquement proches que lorsqu'ils sont orthographiquement proches (88 % de BR dans les deux cas ; $F < 1$).

À nouveau, l'effet du stage n'est pas avéré, l'interaction GROUPE * TEST * TYPE de TRANSGRESSION ne dépassant pas le seuil de significativité ($F < 1$).

Décision lexicale

- Effet de la fréquence lexicale (réponses « oui »)

La fréquence lexicale est un bon indicateur du degré d'exposition à l'écrit d'un mot : on reconnaît plus facilement un mot rencontré souvent dans les écrits (fréquent) qu'un mot rencontré peu souvent (rare). Ici, l'analyse de son effet sur les performances est destinée à évaluer l'accroissement du vocabulaire des élèves car, grâce à une confrontation accrue avec l'écrit, les élèves reconnaîtront

plus facilement un mot rare comme faisant partie de leur vocabulaire. Ainsi, si l'effet du stage est avéré, on s'attend à observer une diminution plus importante de l'effet de fréquence pour les élèves du groupe classe-lecture.

Les résultats apparaissent au tableau 5. L'ANOVA fait bien apparaître un effet principal de la fréquence lexicale : les élèves reconnaissent mieux un mot fréquent dans la langue comme faisant partie de leur base de vocabulaire (92 % de BR) qu'un mot rare (54 % de BR) ; $F(1,36) = 346.09, p < .001$.

Pour le groupe contrôle, l'effet de fréquence au pré-test est de 43 % de BR en faveur des items fréquents. Au post-test, on note une diminution de 4 % (effet de 39 %). Pour le groupe classe-lecture, l'effet est de 38 % au pré-test avec une diminution de 8 % au post-test (effet de 31 %). Cependant, l'ANOVA ne permet pas de conclure que les élèves ayant participé au stage progressent plus que les élèves du groupe contrôle, l'interaction GROUPE * TEST * FRÉQUENCE ne dépassant pas le seuil de significativité ($F < 1$).

- Effet du voisinage orthographique (réponses « non »)

La moitié des items demandant une réponse négative à la tâche étaient des voisins orthographiques de mots (*famme* pour *femme*) ; l'autre moitié étaient des non-mots. L'effet de voisinage utilisé ici mesure en quelque sorte un effet d'interférence entre un code orthographique devant produire une réponse négative et un code phonologique pouvant produire une réponse positive. La diminution de cet effet en fonction du stage signifierait une plus grande efficacité dans l'analyse visuelle de la chaîne de caractères des mots.

Les résultats apparaissent au tableau 6. L'effet principal du voisinage est avéré : les élèves rejettent plus facilement un non-mot quand celui-ci n'a pas de liens orthographiques avec un mot de la langue (95 % de BR) que lorsqu'il ressemble orthographiquement à un mot de la langue (71 % de BR) ; $F(1,36) = 65.04, p < .001$.

Pour le groupe contrôle, l'effet de voisinage ne diminue pas du pré-test au post-test (respectivement + 22 % et + 21 % de BR en faveur des non-mots sans voisins). Par contre, pour le groupe classe-lecture, l'effet passe de + 39 % au pré-test à + 23 % au post-test. Les élèves rejettent donc avec succès 16 % d'items interférents en plus

Tableau 5. – Pourcentages de bonnes réponses en décision lexicale (réponses « oui ») en fonction du groupe, du test et de la fréquence lexicale des items

	Fréquents		Rares	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Contrôle	91 %	88 %	48 %	49 %
Classe-lecture	95 %	93 %	57 %	62 %

Tableau 6. – Pourcentages de bonnes réponses en décision lexicale (réponses « non ») en fonction du groupe, du test et du voisinage orthographique des items

	Avec voisin		Sans voisin	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Contrôle	75 %	77 %	97 %	98 %
Classe-lecture	58 %	75 %	97 %	98 %

après leur stage. L'interaction est significative à l'analyse de variance ; $F(1,36) = 7.66, p < .01$. Il apparaît cependant que cette interaction résulte du fait que les élèves du groupe classe-lecture sont nettement moins performants que les élèves du groupe contrôle au pré-test en ce qui concerne les non-mots interférents (respectivement, 75 % vs. 58 % de BR). Nous avons donc effectué une analyse de covariance en prenant comme covariable les performances des élèves au pré-test pour les items interférents. L'analyse fait malgré tout ressortir un effet significatif du groupe permettant de conclure à un effet du stage ; $F(1,35) = 4.02, p = .05$.

Correction orthographique

Les élèves détectent plus facilement une faute quand celle-ci est d'ordre lexical (28 % de détections) que lorsque celle-ci est d'ordre grammatical (16 % de détection). L'effet principal du type de fautes est significatif à l'analyse de variance ; $F(1,36) = 15.51, p < .001$ (cf. tableau 7 pour les résultats).

Si l'ensemble des élèves progressent du pré-test au post-test, cette progression ne varie pas en fonction du stage et l'interaction GROUPE * TEST * TYPE de FAUTES n'atteint pas le seuil de significativité ; $F < 1$.

Tableau 7. – **Pourcentages de détections correctes de fautes lexicales et grammaticales en fonction du groupe et du test**

	Fautes lexicales		Fautes grammaticales	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Contrôle	27 %	35 %	15 %	25 %
Classe-lecture	22 %	27 %	9 %	14 %

DISCUSSION

L'évaluation rapportée ici ne fait pas apparaître un effet massif du stage sur les capacités de traitements de l'écrit des élèves. Il convient cependant de rappeler que les centres de classes-lecture ont essentiellement une vocation de formation d'adultes et ont pour objectif d'ancrer l'écrit dans la vie quotidienne de l'élève, de son entourage et de son environnement social. Il conviendrait donc de mesurer les effets à long terme de ce type de stage, ce que nous n'avons pu faire ici.

Si les effets sur les traitements cognitifs ne sont pas massifs, ils ne sont cependant pas inexistant. On a montré qu'il existait une amélioration des performances qui concerne deux aspects : un aspect lié à l'enrichissement des connaissances lexicales (épreuve de *Décision Lexicale*) et un aspect lié à une plus grande maîtrise dans la compréhension de textes (épreuve de *Lecture Silencieuse*).

En ce qui concerne le premier aspect, des analyses plus fines ont fait apparaître que l'amélioration des performances est liée au fait que les élèves rejettent avec plus d'exactitude un non-mot lorsque celui-ci ressemble orthographiquement à un mot de la langue (voisin orthographique). Cette amélioration rend compte d'une efficacité accrue dans l'analyse de la chaîne de caractères des mots.

L'amélioration des performances dans l'épreuve de *Lecture Silencieuse* peut en partie provenir de cette meilleure efficacité, car la réussite à cette épreuve nécessite une bonne automatisation des processus de reconnaissance des mots. Le fait que l'épreuve *EECL* de Khomsi, moins dépendante d'une bonne analyse des mots (les phrases sont lexicalement simples), ne soit pas mieux réussie par les élèves ayant effectué le stage, conforte cette

hypothèse. Par contre, on a montré que ce sont les élèves du groupe contrôle qui progressaient plus du pré-test au post-test dans cette épreuve (+ 11 %, cf. tableau 2). À l'évidence, durant la période du stage, les élèves du groupe contrôle ont développé des stratégies de compréhension leur permettant de dépasser les élèves ayant participé au stage. Une critique que l'on peut faire à l'épreuve de *Lecture Silencieuse* (et aux épreuves du même type) est que les élèves, pour réussir, n'ont qu'à relever les informations dans le texte, le texte étant alors assimilé à une banque de données dans laquelle on prélève la bonne information. Il n'est pas évident que cette prise de renseignements entraîne la compréhension du texte car beaucoup d'élèves procèdent par juxtaposition d'informations successives, sans pouvoir faire une synthèse ou avoir une vue d'ensemble du texte.

L'épreuve *EECL* nous semble par contre très appropriée pour évaluer les capacités de compréhension des élèves en lecture. Elle repose essentiellement sur la contextualisation des mots écrits par simple construction d'une représentation imagée ou par un calcul inférentiel à partir de la lecture de l'énoncé. Contrairement à l'épreuve de *Lecture Silencieuse*, les difficultés de bas niveau sont évacuées (celles liées à la reconnaissance des mots et au contenu sémantique de l'énoncé) et on capte mieux les difficultés liées à la construction du sens du message. En effet, le sens d'un énoncé n'est pas seulement déterminé par la présence et la nature des formes linguistiques. Il n'est pas une donnée explicite des énoncés produits : c'est une construction et un travail interprétatif où on fait des hypothèses et des choix.

En résumé, le stage favorise une meilleure pratique des élèves au niveau des mécanismes de reconnaissance des mots. Cette meilleure pratique a pour conséquence une meilleure gestion des processus de plus haut niveau en jeu dans la compréhension en lecture. Les mécanismes de reconnaissance des mots impliqués concernent essentiellement l'analyse de la suite de lettres dans le mot car un effet se manifeste lorsque les élèves doivent rejeter une séquence de lettres visuellement proche d'un mot de la langue. Par contre, les élèves ayant effectué le stage n'augmentent pas de façon significative leur lexique ; de plus, dans des activités inférentielles, les élèves qui sont restés dans leur classe ont dépassé leurs pairs.

La présente étude fait donc apparaître un résultat singulier : ce qui progresse le plus (significati-

vement) n'est pas ce qui a été travaillé explicitement pendant le stage. On peut faire l'hypothèse que l'on a affaire ici à un apprentissage de type procédural qui s'est développé, sans instruction verbale, grâce à une confrontation accrue avec l'écrit. Les connaissances acquises sont mobilisées automatiquement, sans contrôle conscient et sans coût cognitif, ce qui produit une aisance accrue dans les premières étapes de la lecture.

Les effets à court terme du stage sur les capacités cognitives de traitement de l'écrit des élèves

apparaissent donc limités. Cependant, comme nous l'avons noté au début de cette partie, une évaluation à long terme de ce type de dispositif est nécessaire pour appréhender s'ils sont à même de déclencher et de modifier durablement les comportements d'appropriation de l'écrit des élèves et les pratiques d'enseignement de la lecture des adultes, ce qui constitue leur principale vocation.

Bernard Lété

INRP - Marseille

NOTES

- (1) Respectivement : Institut National d'Études Démographiques et Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle.
- (2) L'intérêt de la manipulation des facteurs expérimentaux dans chaque épreuve est présenté dans la partie « Résultats ».
- (3) Pour une description, cf. Aubret & Blanchard, *ibid.*, p. 85-13.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J., BLANCHARD S. (1991). – **L'évaluation des compétences d'un lecteur**. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- BENICHOU J.-P., BOIS N., HERREMAN, S., LAIGNEL, G., LEMOSSE C., PEYROUX M., WALLYN P. (1998). – Les centres-lecture comme outils de formation des maîtres. *In* J.-P. Bénichou *et al.*, **Évaluation et suivi de centres-lecture**. INRP, IUFM de Versailles, ronéo (p. 110-154).
- BENICHOU J.-P., DENIS D., FOUCAMBERT J., LÉTÉ B. (1998). – **Évaluation et suivi de centres-lecture**. INRP, IUFM de Versailles, ronéo.
- BOIS N. (1993). – **Effets de classe lecture à Nanterre : Les faits et les reflets**. IUFM de Versailles, GRAAL, ronéo.
- DÉCHAMPS A., DUFOUR H., FOUCAMBERT J., LAURENT F., PLATEAU R., TACK F. (1998). – Des centres de classes-lecture ; description de pratiques. *In* J. Bénichou *et al.*, **Évaluation et suivi de centres-lecture**. INRP, IUFM de Versailles, ronéo (p. 3-82).
- DENIS D. (1998). – Socio-génèse d'une innovation institutionnelle. *In* J.-P. Bénichou *et al.*, **Évaluation et suivi de centres-lecture**. INRP, IUFM de Versailles, ronéo (p. 155-245).
- INED & INETOP (1969). – **Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire**. Paris : PUF.
- KHOMSI A. (1990). – **Manuel d'évaluation de la compétence en lecture. Lecture de mots et compréhension**. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage

Saint-Cyr Chardon
Jacques Baillé

L'objectif de ce travail est d'évaluer l'impact des méthodes d'apprentissage utilisées par les maîtres sur le soutien en lecture. Les principaux résultats de deux expérimentations conduites au sein même de l'école, auprès d'élèves de deuxième année de cycle 2, indiquent que certaines tâches de soutien sont plus profitables lorsqu'elles sont en contraste avec les méthodes utilisées en classe. Ils montrent aussi qu'un bon niveau de décodage est nécessaire pour bénéficier d'un soutien en compréhension. Enfin, s'ils attestent la faisabilité du soutien d'habiletés spécifiques, ces résultats doivent être resitués dans le débat relatif à l'efficacité didactique d'une décomposition importante de l'acte de lire.

Mots-clés : soutien scolaire, méthodes de lecture, habiletés spécifiques, compréhension en lecture.

INTRODUCTION

Comme le note Friedel (1998, p. 7), « Si les performances moyennes de nos jeunes ont sans doute progressé depuis le début du siècle, tous les tests montrent une distribution très large des compétences, depuis le lecteur expert jusqu'au plus profondément démuné. » En considérant cette dernière catégorie et d'après les évaluations nationales mesurant les compétences attendues des élèves en lecture en première année de cycle 3 (CE2) et de collège (6^e), respectivement 20,7 % et 14,4 % d'entre eux ne maîtrisent pas les compétences de base :

– au niveau du CE2 : reconnaître des mots courants, déchiffrer des mots inconnus, comprendre un texte simple ;

– au niveau de la sixième : saisir l'information explicite d'un texte écrit, comprendre de qui ou de quoi on parle et ce qu'on en dit, (Peretti, 1996 ; Dubois, 1996).

C'est parmi ces élèves-là que se recruteront les présumés 10 % d'illettrés : « 10 enfants sur 100 vont à l'école pendant plus de dix ans et en sortent sans pouvoir lire un texte court et simple... » Bentolila (1996, p. 121). L'école n'est certes pas la seule responsable de cet état de fait et l'environnement social et économique, les différences

interindividuelles y ont leur part. Néanmoins, elle a pour mission de réduire les difficultés de lecture avec les meilleures armes possibles et ce, dès le début de l'apprentissage. Le soutien en lecture peut être considéré comme une de ces armes.

La notion de soutien, réactivée depuis quelque temps, fait désormais partie intégrante du discours officiel de l'Éducation nationale. Mais celui-ci énonce rarement les modalités pratiques de sa mise en œuvre didactique. Un ouvrage collectif récent de l'Observatoire national de la lecture (ONL, 1998) dresse un état des lieux des dernières recherches en apprentissage de la lecture. Cependant, s'il aborde les questions d'enseignement par le biais des méthodes d'apprentissage, l'ouvrage ne fournit que peu de pistes quant au soutien pouvant être apporté aux faibles lecteurs. Tout au plus les auteurs soulignent-ils que les propositions qui sont faites peuvent suggérer des « itinéraires pertinents en rééducation et en remédiation » (*op. cit.* p. 209). Cette dernière remarque laisse à penser que les difficultés scolaires s'apparenteraient à une pathologie (Fijalkow, 2000).

Il est vrai que les expérimentations ayant pour objet le soutien en lecture sont peu nombreuses (particulièrement en langue française). Elles concernent la plupart du temps l'entraînement des activités phonologiques ou de décodage, à l'exemple des quelques recherches que nous allons évoquer.

La première est celle d'Hatcher, Hulme et Ellis (1994). Ces auteurs ont proposé, à quatre groupes de faibles lecteurs de 7 ans, 40 séances d'entraînement de 30 minutes chacune pendant 20 semaines. Les résultats indiquent qu'un seul groupe se distingue des autres : il a bénéficié d'un entraînement phonologique complété par une explicitation des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Les groupes ayant bénéficié soit d'un entraînement phonologique pur, soit de séances de lecture ou d'écriture ne faisant pas référence à la phonologie progressent moins.

Une autre étude, conduite par Ball & Blachmann (1991), met l'accent sur l'importance de la manipulation intentionnelle des phonèmes. Des enfants de 6 ans, répartis au sein de trois groupes expérimentaux, reçoivent pendant une période de deux mois soit un entraînement de type phonologique, soit un entraînement plus spécialement lexical, soit ne reçoivent aucun entraînement spécifique. Les résultats attestent la supériorité des progrès

du groupe phonologique par rapport aux deux autres.

Plus récemment, Torgesen, Wagner & Rashotte (1997) comparent l'efficacité de trois programmes d'entraînement. Les 180 sujets du départ, sélectionnés en grande section de maternelle sur la base des scores obtenus à des tests portant sur la conscience phonologique, la connaissance des lettres et une mesure du QI verbal, bénéficient pendant deux ans et demi de séances de soutien, à raison de 20 minutes par jour. Un premier groupe, PASP – Phonological Awareness Plus Synthetic Phonics, bénéficie d'un entraînement insistant de manière explicite sur la phonologie (association entre geste articulatoire, son produit et écriture du graphème). Un deuxième groupe, EP – Embedded Phonics, bénéficie également de séances centrées sur la phonologie mais de manière plus implicite (lettres et sons sont davantage présentés dans le contexte d'activités de lecture et d'écriture). Un troisième groupe, RCS – Regular Classroom Support, reçoit un enseignement reprenant le programme habituel de lecture dispensé au sein de la classe d'origine. Le dernier groupe est un groupe contrôle qui n'est soumis à aucun entraînement. Lors des évaluations finales, le groupe PASP se distingue nettement des trois autres dans les épreuves phonologiques mais plus faiblement dans l'épreuve d'identification de mots. En revanche, on n'observe pas les mêmes progrès avec l'épreuve de compréhension. Les auteurs suggèrent que les effets favorables d'un entraînement phonologique sur la compréhension pourraient apparaître plus tardivement. Le principe étant qu'un passage de la voie phonologique (indirecte) à la voie orthographique (directe) libérera de la place en mémoire pour la compréhension.

Il est bien difficile de généraliser ces résultats pour fonder une démarche de soutien. Outre les problèmes de validité interne (Troia, 1999), ces recherches couvrent des durées très variables, insistent sur une habileté unique, présumée initiale et, surtout, tiennent trop peu compte du contexte didactique.

À ce propos, Vellutino & Scanlon (1989) avaient déjà émis l'hypothèse que « l'usage combiné des méthodes globales et orientées vers le code conduirait à de meilleurs résultats que l'une ou l'autre de ces méthodes employée seule » (p. 286). Dans leur recherche, cinq groupes d'élèves, bons et faibles lecteurs de 7-8 ans et 11-12 ans reçoivent

vent un entraînement basé sur une simulation des approches phonique et globale. Les auteurs espèrent ainsi induire des changements de stratégies dans la reconnaissance des mots écrits. Les résultats les incitent à plaider en faveur de la complémentarité des deux approches, tout en mettant en avant les avantages de l'une ou l'autre en fonction du moment de l'apprentissage. Dans le même esprit, une enquête menée en 1995 dans 153 classes de CP par l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) rapportée par Robillart (1996) avait pour objectif principal de tenter de repérer les démarches pédagogiques les plus efficaces pour un apprentissage réussi de la lecture. Les meilleurs résultats sont observés dans les classes où le maître fait pratiquer à ses élèves les deux entrées : travail sur le code, travail sur le sens, c'est-à-dire où sont menés de front l'enseignement conjoint des correspondances graphèmes phonèmes et la recherche du sens. Il convient toutefois d'envisager avec prudence les résultats de ces deux dernières recherches :

- l'expérimentation de Vellutino & Scanlon repose sur une simulation des méthodes d'apprentissage de la lecture et non sur une situation de classe ;

- les inspecteurs généraux qui ont réalisé l'étude de 1995 n'ont pas procédé à une évaluation du niveau de départ des élèves (en fin de GSM ou au début du CP). Dès lors, il devient difficile de comparer les résultats en fin d'année et de conclure à l'existence de différences de niveaux attribuables aux facteurs mentionnés : rien n'interdit de penser que ces différences étaient déjà présentes avant ou au début de l'apprentissage de la lecture.

Malgré ces réserves d'ordre méthodologique, et en écartant le problème des enfants dyslexiques qui représentent certainement moins de 5 % de la population scolaire et nécessitent une prise en charge spécialisée, (Van Hout et Estienne, 1998 ; Gombert et coll., 2000), nous posons qu'une partie non négligeable des difficultés rencontrées par la population des faibles lecteurs devrait pouvoir se résoudre au sein même de la classe, par l'administration de séances de soutien adéquates, sans nécessairement faire appel à du personnel spécialisé.

En retenant cette idée qu'un apprentissage en lecture stimulant plusieurs registres serait plus efficace qu'un apprentissage n'en stimulant qu'un seul (phonologique ou sémantique), nous avons

soumis des élèves de première année primaire (CP, deuxième année de cycle 2) à des séances de soutien. En outre, nous avons lié le contenu de celles-ci à la méthode utilisée par les maîtres, selon deux modalités : soit les séances reprennent leur méthodologie, soit elles s'en distinguent radicalement. Dans le premier cas, nous aurons un soutien « renforcé », dans le second, nous aurons un soutien « contrasté ». C'est à travers deux épreuves empiriques que nous avons testé les incidences de ces séances de soutien à durée limitée, fondées sur des habiletés multiples et liées aux méthodes utilisées en classe.

Nos expérimentations se veulent une contribution à l'élaboration d'exercices de soutien et n'ont d'autre prétention que d'ouvrir une discussion à finalité pratique sur l'enseignement et le soutien en lecture. En particulier, est-il pertinent, et jusqu'à quel point, de décomposer l'acte de lire en une série d'habiletés soumises à entraînement spécifique ? Rappelons que pour Rieben (1993, p. 138) « ... l'enfant peut acquérir des composantes linguistiques spécifiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture sans pour autant qu'on les lui enseigne isolément. »

Nous avons présent à l'esprit les limites et la nécessité d'un travail de type expérimental qui s'efforce de prendre en compte le contexte didactique. En particulier, la lecture des résultats ne devra pas négliger le fait qu'un souci d'authenticité didactique n'est pas d'emblée compatible avec le contrôle des variables, tel qu'il est pratiqué en laboratoire. Notre effort visera donc à concilier rigueur scientifique et pertinence didactique.

EXPÉRIMENTATION 1

La recherche s'est déroulée au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire. Elle a porté sur une population de 54 élèves, appartenant à deux écoles urbaines différenciées par la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par les maîtres (1).

Sujets

Les élèves se répartissent ainsi :

- 26 élèves de cours préparatoire. L'enseignante utilise une méthode qui préconise l'ensei-

gnement des correspondances graphèmes-phonèmes de façon systématique avec le support d'un manuel. L'approche est donc essentiellement phonocentrée et c'est une lecture par médiation phonologique qui est recherchée, tout au moins au début de l'apprentissage. Pour cette raison, lors de l'analyse, nous retrouverons cette école sous le nom d'école à démarche « phonique » ;

– 28 élèves de deuxième année de cycle 2 (dans une école organisée en cycles, cette année correspondant au cours préparatoire). La méthode d'apprentissage de la lecture privilégie la compréhension et la sensibilisation aux différentes fonctions de l'écrit, notamment au sein d'une BCD (bibliothèque centre documentaire). Les enseignants favorisent une pratique de la lecture plus conforme aux usages sociaux de l'écrit : on apprend à lire sur des textes authentiques (textes d'auteurs, longs et structurés, ou produits par les enfants). Il n'y a pas d'enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. L'utilisation du contexte (de mots, de phrases, de textes) est encouragée pour susciter l'anticipation ou le devinement. D'emblée, c'est une lecture par la voie directe qui est recherchée. Par la suite, nous retrouverons cette école sous le nom d'école à démarche « centrée sur le sens ».

Ces deux méthodologies didactiques distinctes correspondent étroitement à celles décrites par Goigoux (2000) : approche partiellement phonique et approche idéovisuelle pure.

Épreuves des pré-tests et post-tests

Un pré-test composé de 6 épreuves a été administré à l'ensemble des élèves.

– Épreuves de lecture de mots isolés (MOT), présentation en temps limité (LECRAP)

Dans un premier temps, l'élève doit tenter d'identifier le mot qui lui est présenté pendant une seconde sur une feuille de papier, tout en comptant à haute voix (principe de la tâche ajoutée (2)). En cas d'échec, le mot est à nouveau présenté pendant 5 secondes, sans tâche ajoutée. L'épreuve contient 24 mots.

Les mots reconnus, quelle que soit la modalité, ont été comptabilisés sous l'appellation MOT, l'identification en 1 seconde sous le terme LECRAP.

Liste des mots proposés, dans l'ordre de présentation :

femme, arôme, prise, sabre, veine, toile, plume, écho, frère, lampe, cible, route, livre, olive, usine, jeudi, épine, pays, fille, lande, lundi, sucre, blâme, dinde.

– Épreuve d'évaluation du niveau de conscience phonologique (CSPH)

Le niveau de conscience phonologique est évalué à partir de la segmentation et/ou de la fusion au niveau du phonème ou de la syllabe, de 18 logatomes présentés oralement.

Exemple de segmentation : « *Écoute bien, je te dis ratibou. Maintenant tu enlèves bou. Tu me dis ce qu'il reste. Je t'écoute :.....* »

– Épreuve de complèment de phrases (CLO)

Cette épreuve est une adaptation du test classique de closure. Elle se compose de 12 phrases à compléter. Pour chaque phrase, trois mots sont proposés : la bonne réponse, un mot non congruent et un mot relié sémantiquement à la bonne réponse.

Exemple : « *Sophie est malade, elle boit du... four... sirop... docteur.* »

– Épreuve de remise de mots en ordre pour former une phrase, afin d'évaluer la syntaxe (SYN)

L'épreuve est composée de 5 phrases. Il s'agit de reconstituer chacune d'entre elles à partir de l'ensemble de ses éléments donnés dans un ordre aléatoire. Deux indices majeurs sont fournis à l'élève : la majuscule marquant le début de la phrase et un point derrière un mot marquant la fin de cette même phrase.

Exemple : « *a - garçon - Le - mal - petit - aux - dents.* »

– Épreuve de compréhension écrite, composée de questions portant sur un texte (COMP)

Cette épreuve, extraite de « L'évaluation continue du savoir lire au cours préparatoire » (CRDP de Nantes, 1981), se présente sous la forme d'un court texte narratif, avec un temps de lecture silencieuse précédant les réponses écrites aux questions de l'expérimentateur.

Au terme des séances de soutien, un post-test, composé des mêmes épreuves que le pré-test a été à son tour administré. Les enseignants n'ont jamais eu en main le pré-test, par conséquent ce dernier n'a fait l'objet d'aucun travail en classe.

Constitution des groupes expérimentaux

À la suite du pré-test, deux groupes de soutien, équivalents et indépendants, ont été constitués dans chacune des deux populations expérimentales, c'est-à-dire dans chacune des écoles. Deux groupes seront dits « phoniques » : ils recevront un soutien renforcé à l'école à démarche « phonique », contrasté à l'école à démarche « centrée sur le sens ». Deux groupes seront dits « sens » : ils recevront un soutien contrasté à l'école à démarche « phonique », renforcé à l'école à démarche « centrée sur le sens ». En outre, à l'intérieur de chaque groupe, nous distinguerons les élèves les plus en difficulté (faibles lecteurs).

Précisons que nous n'envisageons pas de comparaisons entre les écoles et entre des méthodes d'apprentissage de la lecture. Ce qui nous intéresse ici est l'effet des séances de soutien.

Organisation et contenu des séances de soutien

Deux expérimentateurs (3), attachés à chaque école, ont effectué huit séances de soutien, chacune d'une durée de trente minutes, à heures et jours fixes. Le contenu de chaque séance a fait l'objet d'une préparation minutieuse afin de limiter au maximum l'effet expérimentateur. L'ordre de passage des groupes a été contrebalancé. Chaque séance a comporté une phase de travail collectif

(avec une application dirigée) et une phase d'exercices individuels.

Pour le soutien de type phonique, chacune des huit séances portait sur :

- la décomposition et la recombinaison des mots en syllabes et en phonèmes ;
- la localisation des sons à l'intérieur des mots ;
- la correspondance entre graphème et phonème.

Pour le soutien de type centré sur le sens, chacune des huit séances portait sur :

- la reconnaissance de différents types d'écrits ;
- l'anticipation et la formulation d'hypothèses ;
- le travail sur le lexique des textes proposés ; la recherche rapide de mots à l'intérieur de textes ;
- la lecture-compréhension.

Quelques exemples abrégés de séances figurent en annexe. Les enseignants du cycle 2 reconnaîtront des types d'exercices qu'ils utilisent dans leur pratique quotidienne de l'enseignement de la lecture. Nous nous situons dans la perspective d'un soutien effectivement réalisable par le maître en classe : courte durée des séances (une demi-heure), objectif facile à identifier, mise en œuvre et préparation aisées, travail collectif et individuel.

Résultats

Différences de performances entre pré-test et post-test, tous niveaux de lecture confondus (tableau I)

Le tableau se lit de la façon suivante : par exemple, pour le groupe G1/phonique (renforcé),

Tableau I. – **Comparaison des progrès réalisés par les quatre groupes de soutien, tous les niveaux de lecture confondus**

	École à démarche « phonique »		École à démarche « centrée sur le sens »	
	G1/phonique (renforcé)	G2/sens (contrasté)	G1/phonique (contrasté)	G2/sens (renforcé)
MOT	- 2,75**	- 2,33**	- 1,90*	- 2,97**
LECRAP	- 2,69**	- 2,53**	- ,05	- 1,51
CSPH	- 1,53	- 1,74	- 2,76**	- 2,28*
CLO	- 2,80**	- 2,56**	- 1,66	- 1,98*
SYN	- 2,75**	- 3,01**	- 10	- 1,66
COMP	- 2,38**	- 2,99**	- 2,32*	- 1,72

(Différences entre post- et pré-test, test de Wilcoxon. Valeurs de Z : * significatif à $p \leq 0.05$; ** significatif à $p \leq 0.01$).

on observe qu'il améliore significativement ($p \leq .01$) toutes les habiletés de lecture, à l'exception de la conscience phonologique (CSPH).

École à démarche « phonique »

Quelle que soit la nature du soutien, contrastée ou renforcée, les élèves progressent dans toutes les épreuves, excepté dans celle relative à la conscience phonologique (CSPH). Tout en attestant, sur un plan global, un fort effet du soutien sur les performances, ces résultats ne nous permettent cependant pas d'isoler les incidences liées à la nature de ce soutien. Quant à la conscience phonologique, le fait qu'elle ne soit améliorée par aucun des soutiens peut être imputé au niveau élevé acquis par les élèves au travers d'une pratique quotidienne d'exercices de nature phonique.

École à démarche « centrée sur le sens »

Quelle que soit la nature renforcée ou contrastée du soutien, les élèves ne progressent que dans deux épreuves, celle de lecture de mot (MOT) et celle de conscience phonologique (CSPH). Ils n'améliorent pas leurs scores en lecture rapide (LECRAP) et en syntaxe (SYN).

Notons un effet de la nature du soutien sur les épreuves de closure (CLO) et de compréhension (COMP). Les scores au test de closure s'améliorent uniquement pour le groupe soutien renforcé : une reprise de ce travail d'anticipation en petit groupe a semble-t-il permis à ces élèves de progresser encore. Le résultat le plus spectaculaire concerne cependant l'effet positif sur l'activité de compréhension d'un soutien contrasté portant sur les caractéristiques phoniques de la langue.

Comme annoncé, nous allons maintenant nous intéresser aux résultats des groupes de faibles lecteurs (fbl). Ces derniers correspondent à des sujets ayant obtenu des scores inférieurs ou proches de la médiane aux épreuves de lecture de mots et de compréhension dans chacune des écoles.

Différences de performances entre pré-test et post-test, chez les faibles lecteurs (tableau II)

École à démarche « phonique »

Les résultats des faibles lecteurs sont très différents de ceux de l'ensemble de la classe. Il y a donc un effet dû au niveau de lecture atteint par les élèves au moment de l'administration de nos séances. Le groupe G1fbl se différencie nettement du groupe G2fbl dans quatre des épreuves proposées. Le soutien renforçant ce qui se fait déjà en classe semble avoir été plus bénéfique, et les progrès observés s'étendent à l'ensemble des épreuves. Le soutien contrasté ne permet des progrès qu'en syntaxe et en compréhension.

École à démarche « centrée sur le sens »

Chez les faibles lecteurs, seules les performances en lecture de mots progressent, quelle que soit la nature du soutien. Mis à part ce résultat, uniquement la conscience phonologique se montre sensible et encore s'agit-il de l'effet d'un soutien de nature phonique.

Discussion

L'efficacité du soutien paraît lié à la nature didactique de la démarche d'apprentissage développée en classe.

Tableau II. – Comparaison des progrès réalisés par les quatre groupes de soutien, faibles lecteurs

	École à démarche « phonique »		École à démarche « centrée sur le sens »	
	G1fbl/phonique (renforcé)	G2fbl/sens (contrasté)	G1fbl/phonique (contrasté)	G2fbl/sens (renforcé)
MOT	- 2,10*	- 1,70	- 2,21*	- 2,39**
LECRAP	- 2*	- 1,63	- ,68	- 1,50
CSPH	- 2,03*	- ,54	- 2,31*	- 1,60
CLO	- 2,21*	- 1,61	- 1,75	- 1,53
SYN	- 2,12*	- 2,27*	0	- ,57
COMP	- 2,04*	- 2,42**	- 1,73	- 1,18

(Différences entre post- et pré-test, test de Wilcoxon. Valeurs de Z : * significatif à $p \leq .05$; ** significatif à $p \leq .01$).

Si l'on considère le soutien renforcé, tous niveaux de lecture confondus, l'effet semble plus fort pour les élèves de l'école à démarche « phonique » que pour ceux issus de l'école à démarche « centrée sur le sens ». La différence est notablement favorable aux premiers pour les items lecture rapide, syntaxe et compréhension. Cette première différence est accentuée dans le cas des faibles lecteurs : alors que ceux de l'école à démarche « phonique » tirent bénéfice du soutien renforcé pour tous les items, seule la lecture de mots (une habileté sur les six testées) est favorisée chez les faibles lecteurs de l'école à démarche « centrée sur le sens ».

Si l'on considère le soutien contrasté, tous niveaux de lecture confondus, les résultats sont strictement identiques à ceux du soutien renforcé chez les élèves de l'école à démarche « phonique ». Comme précédemment, l'effet du soutien contrasté est plus faible à l'école à démarche « centrée sur le sens ». Toutefois, dans cette école, on observe un impact favorable de ce type de soutien sur la compréhension. Ce résultat est inattendu dans la mesure où il s'agit d'un effet sémantique dû à un entraînement phonique. Chez les faibles lecteurs, le soutien contrasté a un impact plus réduit. Cependant, si son effet porte, comme on pouvait s'y attendre, sur la lecture de mots et la conscience phonologique à l'école à démarche « centrée sur le sens », il permet une amélioration de la compréhension à l'école à démarche « phonique ».

Ces résultats n'ont de sens qu'en fonction de leurs conditions d'obtention que nous avons voulues les plus écologiques possible. Indépendamment des limites méthodologiques liées à l'absence de groupe contrôle, la difficulté principale résulte de l'intégration, dans les séances de soutien, des pratiques effectives des maîtres de l'école à démarche « centrée sur le sens ». Rappelons que ces enseignants pratiquent une pédagogie de la lecture favorisant chez leurs élèves l'utilisation de la voie orthographique sans préalable phonologique. Ils admettent généralement que l'apprentissage, tout au moins au début, est plus long et plus coûteux que dans le cas d'une démarche phonique (mais il est censé favoriser l'acquisition de stratégies de lecture plus efficaces par la suite, Foucambert, 1998). Cette approche didactique de l'enseignement de la lecture s'accomode mal, contrairement à l'approche phonique, d'une progression hiérarchisée

et découpée en habiletés spécifiques. Par conséquent, si la reprise d'exercices de type phonique, faciles à mettre en œuvre dans le cadre de séances de trente minutes, ne pose aucun problème, il n'en est pas de même des séances centrées sur le sens, difficilement réductibles à quelques exercices limités dans le temps.

Ces remarques justifient que nous reprenions ce travail sur le soutien en lecture au cours d'une deuxième expérimentation, en y apportant plusieurs modifications.

Ainsi, sur le plan de la méthodologie, tout en conservant l'opposition entre écoles avec approches phonique ou idéovisuelle de l'enseignement de la lecture, nous avons décidé de travailler avec des effectifs plus importants afin de constituer deux groupes contrôles, un par type d'école.

Sur le plan du contenu, si nous avons conservé les mêmes séances de type phonique, nous avons modifié la nature du soutien reprenant la démarche de l'école « centrée sur le sens ». Nous en avons changé le contenu didactique en insistant sur trois habiletés propres aux processus de compréhension écrite : la capacité à traiter les références anaphoriques, la résolution des inférences et l'évocation des scripts. L'enrichissement d'un entraînement, initialement réduit au seul principe du renfort ou du contraste, par de tels processus de « haut niveau », rend désormais appropriée une distinction entre un soutien phonique (« bas niveau » : médiation phonologique) et un soutien en compréhension (« haut niveau » : processus sémantiques).

EXPÉRIMENTATION 2

Comme la recherche précédente, celle-ci s'est déroulée au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire. Elle a porté sur une population de 89 sujets appartenant à trois écoles urbaines situées approximativement dans les mêmes secteurs géographiques que lors de la première expérimentation.

Sujets

Les élèves se répartissent ainsi :

– 46 élèves de cours préparatoire. Ces derniers sont répartis dans deux classes d'une même

école. Les enseignantes utilisent la même méthode d'apprentissage essentiellement phonique, avec manuel. Pour cette raison, lors de l'analyse, nous retrouverons cette école sous le même nom d'école à démarche « phonique » ;

– 43 élèves de deuxième année de cycle 2 (dans deux écoles organisées en cycles, cette deuxième année correspondant à celle du cours préparatoire). La méthode d'apprentissage de la lecture privilégie la compréhension, la sensibilisation aux diverses fonctions de l'écrit et le travail au sein d'une BCD, sans enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. Ces deux écoles vont constituer une population expérimentale dite école à démarche « centrée sur le sens ».

Épreuves des pré-tests et post-tests

Un pré-test composé de 8 épreuves a été administré à l'ensemble des élèves.

Les épreuves de remise de mots en ordre, pour former une phrase, afin d'évaluer le niveau de la syntaxe (SYN), de compréhension, composée de questions portant sur un texte (COMP) et d'évaluation du niveau de conscience phonologique (CSPH) sont identiques à celles proposées lors de la première expérimentation. Nous ne présentons ci-dessous que les épreuves qui distinguent ces pré-tests et post-tests de ceux de la première étude.

– Épreuves de lecture de mots isolés (MOT), présentation en temps limité (LECRAP)

Le nombre de mots a été augmenté de 6 unités, passant ainsi de 24 à 30 items. Les consignes et les notations n'ont toutefois pas été modifiées. Par contre, dans un souci de mieux contrôler le temps de présentation de chaque item, la passation du test a été informatisée.

Liste des mots, dans l'ordre de présentation : *femme, image, pente, grêle, poire, bravo, plume, route, livre, toile, clown, singe, pitre, dinde, monsieur, neige, frère, sabre, lundi, école, sonde, veine, fille, fauve, usine, cobaye, arôme, lampe, pays, sucre.*

– Épreuve d'interprétation correcte de pronoms en tant que substituts d'autres mots d'un texte (ANA)

Le test se compose d'un court texte narratif de 8 phrases comprenant de nombreuses reprises

anaphoriques, accessibles à des lecteurs débutants. Après un temps de lecture silencieuse, des questions faisant appel dans la recherche de la bonne réponse aux anaphores contenus dans le texte, sont proposées aux élèves.

Exemple : « *Julie et son frère arrivent de l'école... Maman leur a préparé une tarte aux pommes.* »

« *Pour qui maman a-t-elle préparé de la tarte ?* »

– Épreuve d'évaluation du niveau de compréhension inférentielle (INF)

L'épreuve se compose d'une série de 7 phrases. Pour chaque phrase, il faut choisir la bonne réponse parmi trois propositions.

Exemple : « *Mon chien a encore mordu le facteur :*

– *mon chien n'a jamais mordu personne.* »

– *mon chien n'a pas mordu le facteur.* »

– *mon chien a déjà mordu le facteur.* »

– Épreuve d'évaluation de la compréhension à partir de la remise en ordre de textes renvoyant à des activités culturellement stéréotypées (SCR).

Il s'agit de comprendre la chronologie d'une histoire relatée dans un texte écrit et d'en saisir le sens général. Deux histoires sont proposées séparément. Les phrases composant chacune d'elles sont présentées aléatoirement. Il s'agit de les remettre en ordre afin que le texte ainsi reconstitué ait un sens.

Exemple : « *Les courses au supermarché* »

« *Ils commencent leurs achats et le chariot se remplit. Ils sortent du magasin avec toutes leurs courses. Mélanie prend un chariot, puis elle rentre dans le supermarché avec ses parents. Quand le chariot est plein, ils passent à la caisse.* »

À l'issue de la période d'entraînement, un post-test composé des mêmes épreuves a été administré.

Constitution des groupes expérimentaux

À la suite du pré-test, trois groupes, équivalents et indépendants, ont été constitués pour chacune des deux populations expérimentales. Deux groupes seront dits « phonique » (Phon) et ils recevront un soutien renforcé à l'école à démarche

« phonique », contrasté à l'école à démarche « centrée sur le sens ». Deux groupes seront dits « compréhension » (Comp) : ils recevront un soutien contrasté à l'école à démarche « phonique », renforcé à l'école à démarche « centrée sur le sens ». Enfin, deux groupes seront dits « contrôle » (Cont).

Comme lors de la première expérimentation, à l'intérieur de chaque groupe, nous distinguerons les faibles lecteurs.

Organisation et contenu des séances de soutien

L'organisation générale reprend celle de l'expérimentation précédente : durée et nombre de séances identiques, mêmes profils d'expérimentateurs et contrebalancement des passations selon les groupes, même contenu pour le groupe phonique.

En revanche, le contenu des séances centrées sur le sens diffère. Il est ici composé d'habiletés en compréhension, présentées de façon plus analytique, enseignées chacune pour elle-même de façon systématique.

Les huit séances du soutien en compréhension se répartissent ainsi :

- 3 séances sur la remise en ordre logique de successions d'images puis de phrases, la recombinaison d'histoires mêlées, la recherche d'intrusions inappropriées à l'intérieur d'histoires ;

- 3 séances sur le traitement et l'interprétation des anaphores : principalement, emploi de pronoms personnels sujets et compléments ;
- 2 séances ayant pour objet les inférences (lieu, agent, action) et les présuppositions.

Enfin, le groupe contrôle est convié à des tâches de lecture qui ne font l'objet d'aucun travail systématique portant sur la phonologie ou la compréhension :

- lecture à haute voix de textes du manuel utilisé en classe, à l'école à démarche « phonique » ;
- lecture silencieuse de livres de bibliothèque (albums, documentaires...) à l'école à démarche « centrée sur le sens ».

Résultats

Différences de performances entre pré-test et post-test, tous niveaux de lecture confondus (tableau III)

Le tableau se lit de la façon suivante : par exemple, pour le groupe G1/Phon, on observe qu'il améliore significativement ($p \leq .01$) six habiletés de lecture sur huit (aucun effet statistiquement significatif sur ANA et INF).

École à démarche « phonique »

Quelle que soit la nature du soutien, phonique ou en compréhension, on obtient une évolution favorable des performances entre le pré-test et le post-test dans cinq épreuves sur huit.

Tableau III. – Comparaison des progrès réalisés par les quatre groupes de soutien et les deux groupes contrôles, tous niveaux de lecture confondus

	École à démarche « phonique »			École à démarche « centrée sur le sens »		
	G1/Phon	G2/Comp	G3/Cont	G1/Phon	G2/Comp	G3/Cont
MOT	- 2,54**	- 2,68**	- 3,38**	- 3,41**	- 2,41**	- 1,81
LECRAP	- 2,94**	- 3,53**	- 3,41**	- 3,31**	- 2,12*	- 1,63
CSPH	- 3,13**	- 1,84	- 2,27*	- 3,07**	- 2,10*	- ,85
ANA	- 1,70	- 2,11*	2,73**	- 2,13*	- 1,43	- ,10
INF	- ,57	- 2,08*	- ,73	- 1,28	- 1,79	- 1,66
SCR	- 2,53**	- 1,91*	- 1,47	- ,45	- 1,06	- ,49
SYN	- 2,39**	- 2,54**	- 2,64**	- 15	- 2,60**	- ,37
COMP	- 2,53**	- 2,22*	- 2,02*	- 3,24**	- 2,06*	- 1,38

(Différences entre post- et pré-test, test de Wilcoxon. Valeurs de Z : * significatif à $p \leq .05$; ** significatif à $p \leq .01$).

Le soutien en compréhension joue son rôle attendu dans l'amélioration des performances en anaphores (ANA), inférences (INF) et scripts (SCR). En revanche, il est plus inattendu qu'un soutien phonique améliore les scripts, la compréhension (COMP) et la syntaxe (SYN).

Un résultat intéressant, que nous discuterons plus loin, concerne le groupe témoin qui progresse autant que les groupes à soutien spécifique dans six cas sur huit.

École à démarche « centrée sur le sens »

Notons d'emblée une différence importante entre, d'une part les élèves des groupes G1 et G2, et d'autre part les élèves du groupe contrôle G3. Seuls les deux groupes expérimentaux améliorent leurs scores entre le pré-test et le post-test, alors que le groupe contrôle ne progresse dans aucune des épreuves. Nous pouvons raisonnablement en déduire que les séances de soutien, indépendamment de leur nature, ont produit un effet pour cette population expérimentale.

Le soutien en compréhension (G2) n'a aucun impact sur les performances aux épreuves analytiques, anaphore (ANA), inférence (INF), script (SCR) et ceci n'est pas dû à un effet plafond. Par contre, ce type de soutien a un effet favorable sur MOT, LECRAP et CSPH, activités moins directement attachées à son contenu.

Différences de performances entre pré-test et post-test, chez les faibles lecteurs (tableau IV)

École à démarche « phonique »

En examinant conjointement les groupes expérimentaux et le groupe témoin, on observe une similitude des variations de performances chez les faibles lecteurs et pour l'échantillon total, dans cinq épreuves sur huit.

La lecture de mots, la lecture rapide, le script et la compréhension sont toujours mieux traités après soutien, quelle que soit la nature de ce dernier.

Contrairement à l'échantillon total, un entraînement spécifique au traitement des anaphores et à la résolution des inférences ne produit aucun effet avec ces élèves faibles lecteurs.

La syntaxe ne semble améliorée que par un soutien phonique ou par la pratique de la lecture orale.

École à démarche « centrée sur le sens »

Le groupe contrôle ne progressant dans aucune des épreuves, l'effet des séances de soutien paraît également avéré pour cet échantillon.

Toutefois, l'impact du soutien en compréhension reste très faible : un seul progrès significatif dans l'épreuve de syntaxe. On peut noter que l'entraînement sémantique reste sans effet sur les épreuves relevant du même registre (ANA, INF, SCR, COMP).

Tableau IV. – **Comparaison des progrès réalisés par les quatre groupes de soutien et les deux groupes contrôles, faibles lecteurs**

	École à démarche «phonique»			École à démarche «centrée sur le sens»		
	G1fbl/Phon	G2fbl/Com	G3fbl/Contr	G1fbl/Phon	G2fbl/Com	G3fbl/Contr
MOT	- 2,37**	- 2,52**	- 2,81**	- 2,53**	- 1,37	- 1,44
LECRAP	- 2,39**	- 2,67**	- 2,80**	- 2,38**	- 1,34	- 1,06
CSPH	- 2,53**	- 1,54	- 2,53**	- 2,53**	- 1,70	- ,24
ANA	- ,99	- 1,54	- 2,26*	- 1,06	- 1,47	- ,77
INF	- 1	- 1,65	- 1,72	- ,70	- 1,41	- 1,41
SCR	- 2,21*	- 1,91*	- 1,82	- 1,63	- 95	0
SYN	- 2,22*	- 1,80	- 2,48**	- 1,13	- 2,04*	- ,44
COMP	- 2,21*	- 2,42**	- 2,68**	- 2,58**	- 1,61	- 1,22

(Différences entre post- et pré-test, test de Wilcoxon. Valeurs de Z : * significatif à $p \leq 0,05$; ** significatif à $p \leq 0,01$).

À l'inverse, le soutien phonique a un effet positif sur les performances aux épreuves qui lui sont plus directement attachées (MOT, LECRAP, CSPH). Il est intéressant de noter qu'il intervient aussi dans l'amélioration des performances en compréhension (COMP).

Discussion

Tous niveaux de lecture confondus, la lecture de mots, la lecture rapide et la compréhension sont améliorées par le soutien, quel qu'il soit. Pour les autres habiletés, l'efficacité de nos séances paraît, une fois encore, liée à la nature didactique des démarches d'apprentissage.

En s'intéressant aux soutiens les plus proches des méthodes didactiques pratiquées en classe, on observe que le soutien phonique a un effet favorable beaucoup plus fort dans l'école à démarche « phonique » que le soutien en compréhension dans l'école à démarche « centrée sur le sens ». Ce résultat semble corroborer ceux obtenus lors de la première expérimentation.

En considérant le soutien phonique, relevons son influence sur les items sémantiques, script, syntaxe et compréhension à l'école à démarche « phonique ». Ce fait pourrait témoigner d'une flexibilité cognitive relativement élevée qu'entraînerait une méthode de lecture se diversifiant rapidement entre activités de bas et de haut niveaux. Cette interprétation paraît être confirmée par l'impact sur ces mêmes élèves d'un soutien en compréhension (haut niveau) et par la performance du groupe contrôle soumis à des activités non spécifiques de lecture à haute voix (bas et haut niveaux mêlés, du découpage phonologique aux variations prosodiques, de la lecture des mots à la lecture du texte). Autrement dit, une pratique de lecture, individuelle et contrôlée, serait aussi bénéfique à ces élèves qu'un soutien systématique. La méthode d'apprentissage de la lecture utilisée dans ces classes leur permettrait de faire face à la fois aux exigences du décodage et de la compréhension posées par nos épreuves.

Pour des résultats moins attendus, et toujours en ce qui concerne le soutien phonique, remarquons son impact sur les performances des élèves de l'école à démarche « centrée sur le sens », en particulier en lecture de mot, lecture rapide, anaphore et compréhension. Cet effet, qui ne concerne pas des habiletés directement entraî-

nées en classe, est peut-être lié à l'accroissement de la vigilance et de l'attention qui résulte de la nouveauté de la démarche et des objets langagiers étudiés.

Enfin, les faibles lecteurs soumis au soutien phonique progressent de la même façon que l'ensemble de la classe pour l'école à démarche « phonique ». Il en va de même, à l'exception notable de l'item anaphore, pour les faibles lecteurs de l'école à démarche « centrée sur le sens ».

En considérant le soutien en compréhension, observons qu'il améliore la lecture de mot, la lecture rapide, la syntaxe et la compréhension, et ceci pour tous les élèves et quelle que soit leur école. On pouvait s'attendre à ce qu'il favorise plutôt l'inférence, l'anaphore et le script et qu'il n'ait aucun effet sur la conscience phonologique. Or, cet effet n'est obtenu que pour l'école à démarche « phonique ». En revanche, curieusement, pour l'école supposée plus proche d'une démarche sémantique, un tel soutien favorise la conscience phonologique et n'a aucun impact sur les performances des épreuves à contenu sémantique. Autrement dit, pour ce type d'école, le renforcement de l'anaphore, du script et de l'inférence n'a pas d'influence immédiate sur la maîtrise de ces mêmes entités.

Pour les faibles lecteurs soumis au soutien en compréhension, la quasi absence de progrès dans l'école à démarche « centrée sur le sens » confirme le bienfait pour ces élèves d'un soutien contrasté et plus précisément d'un soutien phonique. Du reste, cette interprétation peut être confirmée par l'absence de progrès d'un groupe témoin censé pratiquer au plus près une lecture conforme aux orientations didactiques de cette école.

Discussion générale

La pratique du soutien en lecture peut se concevoir selon trois directions : soit un travail sur des habiletés isolées ; soit un travail sur de prétendues compétences globales ; soit un travail combinant de multiples activités. La plupart du temps, ces pratiques ne tiennent pas compte des méthodes d'apprentissage utilisées en classe. À l'inverse, notre travail vise à éprouver empiriquement la conception d'un soutien prenant en considération l'orientation didactique de l'apprentissage de la lecture.

Avant d'examiner les difficultés scientifiques inhérentes à une démarche qui doit s'entendre comme une contribution à l'élaboration d'une pratique de soutien à la fois accessible aux enseignants et évaluable en termes d'efficacité, reprenons les résultats les plus saillants.

Le premier d'entre eux concerne l'importance pour certaines activités de soutien d'être en contraste avec celles pratiquées en classe. Cet effet varie selon le niveau de lecture des élèves et la méthode d'apprentissage employée en classe, les faibles lecteurs de l'école à démarche « centrée sur le sens » profitant en général davantage d'un soutien contrasté.

Un autre résultat témoigne de la nécessité d'un bon niveau de décodage pour profiter d'un soutien en compréhension. Ainsi, à l'issue des séances de soutien de ce type, les progrès des élèves de l'école à démarche « phonique » sont en général probants. Paradoxalement, ce même soutien ne paraît pas favoriser les élèves (surtout ceux en difficulté) de l'école à démarche « centrée sur le sens ».

Comme l'attestent les performances du groupe témoin lors de la deuxième expérimentation, il semble qu'un entraînement à la lecture à haute voix, contrôlé par l'adulte, favorise de nouveaux progrès (y compris pour les plus faibles). Rappelons qu'il s'agit ici des écoles phoniques et donc d'élèves soumis, entre autres, à un travail de déchiffrement. Par contre, pour des élèves initialement non entraînés à cette activité de déchiffrement, la lecture seule ne produit aucun effet, quel que soit le niveau de départ de ces élèves.

Bien entendu, la généralisation de ces quelques résultats reste problématique. En particulier, la question de la durée et du nombre de séances mériterait d'être approfondie. D'autre part, même si le passage à la deuxième expérimentation nous permet d'établir la distinction entre une compréhension en lecture décomposée en habiletés spécifiques (groupes expérimentaux, deuxième expérimentation) et une compréhension plus globale (groupes expérimentaux, première expérimenta-

tion), nous ne pouvons nous autoriser à trancher en faveur d'un entraînement systématiquement décomposé, à l'exception de quelques habiletés en contraste dans le cas de l'école à démarche « centrée sur le sens ».

Au regard des contraintes matérielles et de la complexité de la problématique du soutien, les résultats de nos expérimentations paraissent modestes. Cependant, à notre avis, la voie expérimentale reste la seule possible pour d'une part, éviter les inférences praticiennes trop hâtives et d'autre part, se garder des querelles toujours présentes à propos de la pédagogie de la lecture. Mais, dans le même temps, les expériences sur ce thème conduites en laboratoire, soit restent confidentielles, soit heurtent de nombreux enseignants ou formateurs par leur caractère jugé trop artificiel (voir à ce sujet Lieury *et coll.*, 1996). Il convient alors, même si cela pose d'importants problèmes méthodologiques, de poursuivre les expérimentations sur le terrain scolaire car nous pensons qu'elles ne sont pas incompatibles avec l'essai de contrôle des variables (Baillé, 1997, 1998). Ainsi, associer davantage les maîtres à la préparation et à l'administration des séances, mesurer « l'effet-retard », faire varier le nombre et la durée des séances, ajuster au mieux la difficulté du contenu didactique au niveau des élèves constituent des prolongements possibles aux travaux présentés ici.

On ne pourra régler les difficultés scolaires par moins d'école, mais par plus (et mieux) d'école. Il faudra donc consentir à accorder un temps suffisant au soutien conçu en relation (contraste, renfort) avec la classe. Or, le temps réellement alloué à la lecture risque de diminuer au profit d'activités diverses (langues étrangères, informatique, activités culturelles...). Cela signifie que le soutien en lecture devra, si tel est le cas, devenir une quasi obligation scolaire.

Saint-Cyr Chardon et Jacques Baillé

Laboratoire des Sciences de l'Éducation
UIFM et Université Pierre Mendès France, Grenoble

NOTES

- (1) Nous tenons à remercier les directeurs d'école, les instituteurs et les professeurs des écoles du Lac et des Charmes à Grenoble, de la Pierrotte et de la Martinette à Romans pour leur accueil, ainsi que l'ensemble des personnes ayant participé aux deux recherches présentées ici.
- (2) La suppression articulatoire (ici compter à haute voix) perturbe le recodage de l'item visuel sous forme phonologique en empêchant la conversion du code visuel en code phonologique par le phénomène de subvocalisation, Baddeley (1992). Or, pour lire un mot en passant par l'étape de la médiation phonologique, il est nécessaire de stocker pendant un certain temps les différents éléments résultant du découpage graphémique. Si l'unité de stockage est déjà saturée, cette conversion graphème phonème ne peut avoir lieu.
- (3) Les expérimentateurs étaient tous des instituteurs et des professeurs des écoles. Ils ont participé collectivement au préalable à des séances de mise au point et de prise en main des outils didactiques du soutien.

BIBLIOGRAPHIE

- BADDELEY A. (1993). – **La mémoire humaine : théorie et pratique**. Grenoble : PUG.
- BAILLÉ J. (1997). – Désordres et ordre dans l'explication des phénomènes éducatifs : propos liminaires sur l'erreur et l'incertain. *In* A. Estrela et J. Ferreira (eds), **Méthodes et techniques de recherche scientifique en éducation**. Lisbonne : AFIRSE, p. 7-28.
- BAILLÉ J. (1998). – Que prouve-t-on dans la recherche empirique en éducation ? Modèles et preuves en recherche empirique. *In* C. Hadji et J. Baillé (eds), **Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance**. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, p. 191-221.
- BALL E.W., BLACHMANN B.A. (1991). – Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling ? **Reading Research Quarterly**, n° 26, p. 49-96.
- BENTOLILA A. (1996). – **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Paris : Plon.
- DUBOIS D. (1996). – La lecture en sixième. *In* Observatoire national de la lecture, **Regards sur la lecture et ses apprentissages**. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 183-196.
- FIJALKOW J. (2000). – Vers une France dyslexique. **Les Actes de Lecture**, n° 69, p. 35-38.
- FOUCAMBERT J. (1998). – D'une recherche à l'autre. **Les Actes de lecture**, n° 64, p. 46-49.
- FRIEDEL J. (1998). – Avant-propos. *In* Observatoire national de la lecture, **Apprendre à lire**. Paris : Centre national de documentation pédagogique / Odile Jacob, p. 7-11.
- GOIGOUX R. (2000). – Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. **Psychologie Française**, n° 45, p. 233-243.
- GOMBERT J.E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M. (2000). – La dyslexie. *In* **Enseigner la lecture au cycle 2**. Paris : Nathan, p. 173-205.
- HATCHER P., HULME C., ELLIS A.W. (1994). – Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills : the phonological linkage hypothesis. **Child Development**, n° 65, p. 41-57.
- LIEURY A., *Coll.* (1996). – **Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation**. Paris : Dunod.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1981). – **Évaluation continue du savoir lire au CP**. Nantes : CRDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). – **Apprendre à lire**. Paris : Centre national de documentation pédagogique / Odile Jacob.
- PERETTI C. (1996). – La mesure des difficultés des élèves en lecture. *In* Observatoire national de la lecture, **Regards sur la lecture et ses apprentissages**. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 155-164.
- RIEBEN L. (1993). – Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. *In* J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (eds), **Les actes de la Villette. Lecture - Ecriture : Acquisition**. Paris : Nathan, p. 137-152.
- ROBILLART G. (1996). – L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. *In* Observatoire national de la lecture, **Regards sur la lecture et ses apprentissages**. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, p. 139-153.
- TORGESSEN J.K., WAGNER R.K., RASHOTTE C.A. (1997). – Prevention and remediation of severe reading disabilities : keeping the end in mind. **Scientific studies of reading**, n° 1, p. 217-234.
- TROIA G. A. (1999). – Phonological awareness intervention research : a critical review of the experimental methodology. **Reading Research Quarterly**, n° 34.
- VAN HOUT A., ESTIENNE F. (1998). – **Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter**. Paris : Masson.
- VELLUTINO F.R., SCANLON D.M. (1989). – Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots. *In* L. Rieben, C.A. Perfetti (eds), **L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques**. Neuchâtel-Paris : Delachaux, Niestlé, p. 283-306.

ANNEXES

Exemple abrégé de séance de soutien centré sur le sens (première expérimentation)

Distribution à chaque élève d'une photocopie d'un texte de Jules Renard extrait des « Bucoliques ».

« *Berthe s' imagine que savoir lire, c'est tenir un livre ouvert et promener ses yeux sur la page, en parlant tout haut. Elle improvise ou elle répète des histoires. Elle lit avec lenteur et régularité, sépare les syllabes, appuie, ne nous regarde qu'en dessous, remue la tête à droite et à gauche, et quand elle juge qu'elle a eu le temps de lire une page, elle la tourne, et chacun lui dit :*

– *Comme tu lis bien ! »*

1 - Découverte individuelle du texte.

2 - Questions sur le texte :

– *De qui parle-t-on ?*

– *Qui parle de Berthe ? (l'auteur mais y a-t-il quelqu'un d'autre qui parle ?)*

– *De quoi parle-t-on dans ce texte ?*

– *Est-ce que Berthe sait vraiment lire ?*

– *Comment fait-elle pour montrer qu'elle sait lire ?*

Toutes les réponses sont justifiées par des informations prises dans le texte.

3 - Lecture orale faite par l'expérimentateur, les enfants suivent sur leur feuille.

4 - Propositions de lecture par les élèves.

5 - Travail guidé sur le texte ; aides et corrections immédiates. Les élèves doivent :

– entourer en rouge les mots qui montrent qu'on parle d'une petite fille (le prénom Berthe et 6 fois le pronom elle) ;

– entourer en vert les mots qui indiquent qu'on parle de la lecture (lire, histoire,...) ;

– retrouver les mots qui montrent que Berthe fait semblant de lire.

Exemple abrégé de séance de soutien « phonique » (première et deuxième expérimentations)

1 - Entraînement collectif :

– présentation de trois mots au tableau, ayant une syllabe encadrée : un **bonnet**, il a **avalé**, un **lapin** ;

– consigne : « À partir des trois syllabes encadrées, essaie de trouver un nouveau mot (un lavabo) » ;

– même travail avec les mots découpés suivants : un **tableau**, **salé**, une **bouteille** (du taboulé).

2 - Entraînement individuel sur ardoise :

– présentation des mots suivants au tableau : **midji**, un **animal** (un ami) ;

– découpage syllabique collectif des mots (noté au tableau) ;

– recherche et écriture du mot nouveau sur ardoise ;

– même travail avec : un **camion**, un **navire**, un **mari** (un canari).

3 - Exercices individuels d'applications sur fiche :

– formation de mots nouveaux à partir de syllabes cibles, situées à l'intérieur de mots appariés à des images.

Exemple abrégé de séance de soutien compréhension « script » (deuxième expérimentation)

1 - Correction collective :

- exercice donné en fin de séance précédente, présenté sous forme de six grandes phrases, quatre phrases à ordonner et deux à éliminer ;

<i>Éric va à la gare avec ses parents.</i>	<i>Il écoute la leçon de lecture.</i>	<i>Ils attendent le début du film.</i>
<i>Le train démarre.</i>	<i>Ils attendent le train qui arrive bientôt.</i>	<i>Ils montent dans le wagon.</i>

- lecture de chaque phrase par un élève ;
- remise en ordre par deux élèves conseillés par les autres : explicitation des indices qui permettent de déterminer l'ordre et d'éliminer les phrases pièges.

2 - Entraînement collectif :

- distribution d'une fiche individuelle avec trois histoires : *chez le médecin, à l'école, à la gare.*

<i>Patrick est malade, il va chez le médecin.</i>	<i>Il joue un moment dans la cour, puis rentre en classe.</i>	<i>Il a une angine.</i>
<i>Jérémy arrive à l'école.</i>	<i>Elles attendent le train.</i>	<i>Le TGV arrive et elles s'installent dans la voiture.</i>
<i>Claire va à la gare avec sa maman.</i>	<i>Devant le docteur, il se déshabille.</i>	<i>Le maître commence la leçon de lecture.</i>

- lecture en colonne à haute voix des neuf cases ;
- composition des trois histoires en combinant les cases ;
- explicitation des indices qui permettent de déterminer les choix : adéquation avec le thème de départ (*malade, docteur, angine ; gare, train, TGV ; école, classe, lecture*) ; anaphores (*Jérémy, il...*).

3 - Exercice individuel sur fiche, suivi d'une correction :

- même exercice avec une seule histoire à composer au sein d'un ensemble de phrases plus important que précédemment.

Propriétés des objets et résolution de problèmes mathématiques

*Laure Léger, Emmanuel Sander,
Jean-François Richard, Rémi Brissiaud
Denis Legros, Charles Tijus*

Le rôle du contexte sémantique sur la résolution de problèmes arithmétiques a été étudié en variant l'habillage du problème et la structure catégorielle des objets décrits dans l'énoncé à travers deux expériences. La première a été menée auprès de 190 élèves de niveau scolaire Troisième-Secondaire (14-16 ans) et la seconde auprès de 98 élèves de niveau scolaire CM2-Sixième (9-11 ans). Les résultats nous suggèrent que l'effet de la structure catégorielle des objets est sous la dépendance de l'habillage du problème. Nous discutons ces résultats dans le cadre d'une théorie basée sur la catégorisation des objets décrits dans l'énoncé.

Mots-clés : résolution de problèmes arithmétiques, contexte sémantique, structure catégorielle des objets, propriétés d'objets.

Le but de cette étude est d'examiner le rôle du contexte sémantique sur la résolution de problèmes arithmétiques en considérant l'effet de la catégorisation des objets (1) évoqués dans l'énoncé, et l'effet de leurs propriétés, sur la mise en place d'une procédure mathématique. Par contexte sémantique, nous entendons d'une part, l'habillage du problème (le fait qu'on parle de billes ou de pommes) et d'autre part, la structure du problème (la façon dont les objets de l'énoncé du problème sont agencés). L'objectif est alors d'étudier comment le contexte sémantique détermine la stratégie de résolution. Plus particulièrement, notre hypothèse générale de travail est que l'habillage et la structure sémantique de l'énoncé

du problème peuvent faciliter ou non l'accès à la catégorie d'objets de l'énoncé pertinente pour la résolution (catégorie d'objets sur laquelle vont s'effectuer les opérations mathématiques).

LE RÔLE DE LA CATÉGORISATION SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ISOMORPHES

Notre travail se situe dans la lignée des recherches sur la résolution de problèmes isomorphes. Il s'agit de comprendre pourquoi deux

problèmes isomorphes, c'est-à-dire pouvant se résoudre par la même opération mathématique ou procédure, ne sont pas résolus avec le même taux de réussite, qu'il s'agisse d'élèves en primaire ou d'étudiants à l'université (Bastien, 1987). Les résultats de la recherche dans ce domaine montrent une grande diversité des variables qui peuvent influencer les performances.

– Le thème général du problème (Bastien, 1987 ; Ross, 1987) : bien que la procédure de résolution soit la même, les performances ne sont pas identiques selon que l'énoncé traite de stylo-feutres ou de pentes de ski.

– La congruence de surface entre l'opération et le contenu des énoncés : par exemple, devoir effectuer une *addition* lorsque l'énoncé présente le verbe *perdre* ne favorise pas la réussite puisque le verbe perdre implique *avoir en moins*, d'où l'utilisation de la soustraction qui semble plus naturelle (Vergnaud, 1991). Il a été montré également que l'affectation de secrétaires à des ordinateurs (affectation de personnes à des objets) rend plus difficile la résolution de problèmes qui portent sur le calcul de probabilités que l'affectation d'ordinateurs à des secrétaires (Bassok, Wu et Olseth, 1995). Tout se passe comme si l'appartenance d'une personne à un objet était inconcevable et rendait difficile l'application de la procédure enseignée.

– La place de la question dans l'énoncé (Fayol et Abdi, 1986) : lorsque la question est placée en tête d'énoncé, on observe une augmentation sensible des performances de résolution par rapport à la forme classique de l'énoncé (question est en fin d'énoncé). Cette façon de structurer l'énoncé permettrait au sujet d'organiser les objets et de sélectionner d'emblée le modèle de situation (ou schéma) pertinent pour résoudre le problème (Devidal, Fayol et Barouillet, 1997).

À la lumière de ces résultats, il se pourrait qu'un facteur déterminant soit la nature des catégories des objets décrits dans l'énoncé. Aux catégories d'objets sont en effet attachés des propriétés qui peuvent rendre difficile l'application des opérateurs. C'est particulièrement évident avec les « attrape-nigauds » : par exemple, l'égalité entre un kilo de plume (léger) et un kilo de plomb (lourd) a du mal à être appliquée.

Lorsqu'il est question de catégorisation et de résolution de problèmes, nous trouvons deux acceptions de « catégorisation ». La première

acception concerne la typologie des problèmes : deux problèmes appartiennent à la même catégorie si les structures relationnelles induites par l'énoncé sont identiques (Richard, 1994). Dans la même optique, nous trouvons avec Vergnaud (1985) la notion de classe de situations. Ce qui différencie une classe par rapport à une autre, ce sont des invariants (une propriété, une relation ou un ensemble de relations) ou le théorème qu'il faut lui appliquer.

La deuxième acception lorsqu'on parle de la catégorisation est celle de la catégorisation des objets de l'énoncé, dans la lignée des recherches qui accorde une place déterminante à la catégorisation qui est faite à partir du traitement des propriétés d'objets de la situation (Tijus, 2001). Selon cette approche, au fur et à mesure de la lecture d'un énoncé, le lecteur catégorise les objets qui y sont décrits dans un réseau de catégories. Ce réseau correspondrait à la représentation et à la compréhension de ce que le lecteur a lu (Tijus et Moulin, 1997) : « interpréter une situation consiste à trouver les relations qui existent entre les objets de la situation ». Ces relations se fondent sur les propriétés des objets. Ainsi les objets décrits dans l'énoncé sont catégorisés à partir des propriétés qui sont pertinentes du point de vue du but (par exemple devoir répondre à des questions), avec pour finalité la compréhension. Seront mis dans une même catégorie, des objets qui présentent une propriété commune jugée pertinente pour la finalité de la compréhension de l'énoncé.

On s'attend à ce que la manipulation de ces propriétés au sein d'un énoncé ait des effets sur la catégorisation des objets de l'énoncé, sur le réseau de catégories qui en découle et finalement sur la représentation du problème. C'est à partir de cette représentation que sera évoquée telle ou telle procédure. Ce réseau sémantique se construirait non seulement en fonction de la formulation de l'énoncé (structure) mais également en fonction des connaissances qu'on a des objets décrits dans l'énoncé (habillage).

Afin d'étudier le rôle du contexte sémantique, nous avons varié l'accès à la catégorie d'objets de l'énoncé sur laquelle doit s'appliquer la procédure de résolution en variant la facilité avec laquelle les objets sont identifiables comme faisant partie de la même catégorie (expérience 1).

Lorsqu'on construit le problème et son énoncé, une facilité d'accès à la catégorie peut être obtenue

en utilisant des catégories d'objets lexicalisées (par exemple des « disques » et des « cassettes audio »), ou encore en introduisant un contexte permettant l'accès à une catégorie *ad hoc* (objets mis ensemble pour les besoins d'une situation (Barsalou, 1983), par exemple des « cartes téléphoniques » et des « disques » en tant qu'objets de collections).

On peut également faire varier le degré de spécificité des catégories d'objets employés (expérience 2) : en variant le nombre d'acteurs en jeu dans l'énoncé (un ou trois agents agissant sur les objets de l'énoncé) et le niveau de catégorisation des objets (par exemple, en fournissant le niveau de base sur lequel doit s'effectuer la procédure (terrain), ou les catégories subordonnées (pré, champs et jardin). Nous supposons que ces variations vont induire un certain réseau sémantique des objets de l'énoncé qui facilitera plus ou moins la résolution du problème. Plus précisément, nous nous attendons à obtenir de meilleures performances dans le cas où l'énoncé faciliterait l'accès à la catégorie d'objets pertinente pour la résolution.

EXPÉRIENCE 1 : MISE EN ÉQUATION

Les problèmes utilisés sont des problèmes de mélange (voir Tableau 1). Ces problèmes peuvent se résoudre à l'aide de deux procédures : une

procédure enseignée qui est la mise en équation du problème sous forme de système d'équation à deux inconnues et une procédure plus intuitive qui consiste par tâtonnement à procéder par essais successifs en augmentant et diminuant les valeurs de chaque catégorie. On notera que si le lecteur n'identifie pas la catégorie « mélange » qui contient ici les éléments « bouteilles de vin rouge » et « bouteilles de vin blanc », il aura du mal à résoudre le problème posé. Notre prédiction était que cette identification sera plus ou moins favorisée à travers le croisement de deux facteurs : la présence ou non de catégories lexicalisées (existant dans le langage) et l'introduction ou non d'un contexte pertinent qui permettrait la construction d'une catégorie *ad hoc* (objets mis ensemble pour le besoin d'une situation, Barsalou, 1983).

Ainsi nous supposons que le fait de fournir la catégorie superordonnée pertinente pour la résolution dans l'énoncé va améliorer les performances de résolution par rapport à un énoncé où celle-ci n'est pas fournie.

Méthode

Participants

87 élèves de Troisième et 103 élèves de Seconde d'un établissement de la région parisienne ont participé à cette expérience.

Tableau 1. – Exemples de problèmes soumis aux élèves selon la condition expérimentale

	Contexte pertinent (CP)	Contexte non pertinent (CNP)
Catégorie d'objet lexicalisée (CL)	Jean organise une tombola où les lots à gagner sont des bouteilles de vin rouge et de vin blanc. Les bouteilles de vin rouge coûtent 80 francs l'unité et les bouteilles de vin blanc coûtent 150 francs l'unité. Il a acheté 35 bouteilles pour un prix moyen de 104 francs l'unité. Quelle quantité de bouteilles de vin rouge et quelle quantité de bouteilles de vin blanc a-t-il achetées ? (tombola)	Les vieux disques sont les ancêtres des disques laser et les cassettes ont été inventées par Philips. Des vieux disques coûtent 60 francs l'unité et des cassettes coûtent 80 francs l'unité. On a acheté 10 objets pour un prix moyen de 74 francs l'unité. Quelle quantité de vieux disques et quelle quantité de cassettes a-t-on achetées ? (collection)
Catégorie <i>ad hoc</i> (CNL)	Pour son stand de rasage de ballons dans une kermesse, Pierre a besoin de ballons et de mousse à raser. Les ballons coûtent 2 francs l'unité et les flacons de mousse à raser coûtent 15 francs l'unité. Il a acheté 104 objets pour un prix moyen de 5 francs l'unité. Quelle quantité de ballons et quelle quantité de flacons de mousse à raser a-t-il achetées ? (kermesse)	La peinture jaune permet de colorer en jaune et la colle permet de fixer un objet à un autre. La peinture jaune coûte 25 francs le pot et la colle coûte 45 francs le pot. On a acheté 20 pots pour un prix moyen de 32 francs le pot. Quelle quantité de peinture jaune et quelle quantité de colle a-t-on achetées ? (tapisserie)

Matériel

Les problèmes présentés aux participants étaient de type Parties-Tout. Dans l'énoncé, le Tout était fourni et la question portait sur les deux Parties qui constituent ce Tout. Pour construire ces problèmes, nous avons croisé les deux facteurs (catégorie lexicalisée et contexte pertinent pour la construction de cette catégorie) obtenant ainsi quatre conditions expérimentales : **introduction d'un contexte pertinent - présence de catégorie lexicalisée** (CP-CL), **absence de contexte pertinent - présence de catégorie lexicalisée** (CNP-CL), **introduction de contexte pertinent - absence de catégorie lexicalisée** (CP-CNL) et **absence de contexte pertinent - absence de catégorie lexicalisée** (CNP-CNL).

Nous avons contrebalancé ces quatre conditions expérimentales à travers quatre habillages : collections, kermesse, tombola et tapisserie (voir tableau 1 pour quelques exemples de problèmes soumis), et pour cela, nous avons construit 16 problèmes différents. Ces problèmes peuvent se résoudre à l'aide de deux procédures : une procédure enseignée et une procédure intuitive (voir plus haut).

Procédure

Les problèmes expérimentaux sont présentés dans des livrets. Entre chaque problème expérimental, se trouve un problème distracteur. L'ordre de la présentation des problèmes expérimentaux dans les livrets est contrebalancé.

Chaque élève doit résoudre 4 problèmes expérimentaux : un de chaque condition expérimentale (CP-CL, CNP-CL, CP-CNL et CNP-CNL) et de chaque habillage (collections, kermesse, tombola et tapisserie). Le temps de résolution était de 6 minutes par problème. Ce temps écoulé, l'enseignant en charge de la classe demandait aux élèves de tourner la page et de résoudre le problème suivant. La durée totale de l'épreuve était de 48 minutes. L'utilisation de la calculatrice était autorisée.

Codage des réponses

La résolution de chaque problème a donné lieu à deux codages : un premier codage sous la forme d'une note pour la réponse (0 si elle est fautive ou absente, 0,5 si elle est fautive mais due à une erreur de calcul, 1 si elle est correcte), un deuxième codage sous la forme d'une note pour la procédure (1 s'il y a instanciation d'un système

d'équation à deux inconnues, 0,75 s'il y a instanciation d'une seule équation de ce système, 0,5 si le participant procède par tâtonnement et 0 s'il utilise une autre procédure qui mène à l'échec).

Aucun participant n'a trouvé une réponse correcte en utilisant une méthode autre que celles que nous attendions (système d'équation ou tâtonnement). En revanche, pour certains problèmes, ne figurait que la réponse sans calcul ou sans justification, nous avons donc codé 0 la procédure utilisée. Les valeurs obtenues pour chacun des deux codages ont été sommées pour obtenir une note globale à chacune des réponses. C'est sur cette note, qui peut varier de 0 à 2, qu'ont été effectuées toutes nos analyses (ANOVA).

Enfin, nous avons enlevé les données de 59 participants qui ont échoué aux quatre problèmes expérimentaux et celles de 17 autres qui ont réussi les quatre problèmes. L'effectif pour le niveau scolaire Troisième est de 54 participants et de 60 pour le niveau scolaire Seconde.

Résultats et discussion

Effet du niveau scolaire

La différence de performances observée entre les deux niveaux scolaires (moyenne de 0,77 pour les Troisièmes et moyenne de 1,05 pour les Secondes) est significative ($F(1,109) = 8,84$; $p < ,01$). De ce fait, nous avons effectué nos analyses pour chaque niveau scolaire.

Effet de l'habillage

Comme attendu, les différences de performances observées entre les quatre habillages ne sont pas significatives ni pour les Troisièmes ($F(3,159) = 0,30$; $p = ,82$, ns), ni pour les Secondes ($F(3,177) = 1,99$; $p = ,12$, ns). Les variations de l'habillage du problème n'ont pas eu d'effet significatif sur les performances. Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle nous pouvions considérer les quatre habillages des problèmes comme étant équivalents parce qu'ils présentaient tous la même notion et la même unité de mesure.

Effet de la structure du problème

Les différences de performances observées entre les quatre structures de problèmes ne sont pas significatives, ni pour les Troisièmes ($F(3,159) = 0,94$; $p = ,42$, ns), ni pour les Secondes ($F(3,177) = 1,83$; $p = ,14$, ns). Avec

cette expérience, contrairement à ce que nous nous attendions, nous n'avons pas trouvé d'effet de la structure du problème. Seuls les problèmes de type CP-CNL sont significativement moins bien réussis que les autres problèmes ($p = ,03$) pour les élèves de niveau Seconde.

Quel que soit le niveau scolaire, les résultats suggèrent que ni l'habillage, ni la structure du problème n'ont eu d'effet significatif sur les performances. Pour l'habillage, cela peut s'expliquer par le fait que les problèmes étaient tous construits autour de la même notion, celle de mélange, et le même type d'unité (un prix par objet acheté). En ce qui concerne la structure du problème, les participants n'ont été sensibles, ni au fait que la catégorie du mélange (superordonnée) soit lexicalisée, ni à la présence d'un contexte pertinent pour l'accès à cette catégorie, notamment lorsque celle-ci n'est pas lexicalisée (catégorie *ad hoc*). Les interactions de ces deux facteurs, quel que soit le niveau scolaire, ne sont pas significatives ($p > ,09$ pour les Troisièmes et $p > ,08$ pour les Secondes).

Les variations de la structure sémantique n'ont peut-être pas produit d'effet sur les performances parce que les élèves, habitués à appliquer la procédure de résolution, ne seraient plus sensibles au contexte sémantique. Pour cette raison, nous avons reproduit le même type d'expérimentation sur une autre population d'élèves plus jeunes (niveau scolaire CM2 – Sixième) avec des problèmes adaptés à ce niveau scolaire (expérience 2).

EXPÉRIENCE 2 : FACTORISATION ET APPLICATION DE LA NOTION DE PRODUIT

Les problèmes utilisés dans cette expérience sont des problèmes qui combinent deux opérations mathématiques (l'addition et la multiplication) du type (voir tableau 2). Deux procédures permettent de résoudre les problèmes expérimentaux : une première procédure qui consiste à regrouper les objets et à effectuer les calculs sur ce regroupement qui constitue la catégorie superordonnée (factorisation) et une deuxième procédure qui consiste à effectuer les calculs sur les sous-catégories et ensuite à rassembler ces calculs pour l'opération finale (développement). Pour la factorisation, le participant n'a besoin d'effec-

tuer que deux opérations mathématiques (une addition puis une multiplication). Pour le développement, il doit en effectuer quatre (trois multiplications puis une addition).

Le but de cette expérience est de montrer que selon le mode de présentation des objets dans les énoncés (structure du problème et habillage), les procédures de résolution et les performances seront différentes d'un énoncé à l'autre. Plus particulièrement, certains modes d'agencement des objets vont favoriser la mise en place de la factorisation. Nous supposons que cette procédure sera utilisée plus fréquemment dans le cas où la catégorie superordonnée sera dénommée dans l'énoncé (par exemple, « pommiers ») et également dans le cas où l'énoncé ne mettra en jeu qu'un seul agent (par exemple, « une personne ») que dans le cas où le problème présente les catégories subordonnées (par exemple, « pommes, poires et cerises ») et trois agents (par exemple « Marie, Sandrine et Caroline »). D'autre part, on s'attend à observer des différences de performances suivant l'habillage du problème : « supermarché, fruits, surface, et distance » renvoient respectivement aux notions de calcul d'un coût total, de calcul d'une récolte annuelle, de calcul d'une surface totale et de calcul d'une distance parcourue. Dans les deux premiers cas, on peut parler de variables extensives car les propriétés (francs ou kilos) s'appliquent directement aux objets (achats ou fruits). Alors que dans les deux derniers cas, on préférera plutôt parler de variables intensives car les propriétés (vitesse et largeur) s'appliquent à d'autres propriétés des objets (distance et surface). Même si la procédure pour résoudre les problèmes est identique pour les quatre habillages, les notions supportant cette procédure ne sont pas identiques d'un habillage à l'autre. Nous prédisons un meilleur taux de réussite lorsque les variables sont de nature extensive qu'intensive.

Méthode

Participants

51 enfants de CM2 et 47 enfants de Sixième de deux établissements situés en région parisienne ont participé à cette expérience.

Matériel

Les problèmes présentés aux participants sont de type Parties - Tout. Dans l'énoncé figurent trois Parties et la question porte sur le Tout. Les pro-

blèmes se différencient selon le nombre de types d'objets dans l'énoncé (un ou trois) et selon le nombre d'agents présents dans l'énoncé (un ou trois). En croisant ces deux facteurs, nous obtenons quatre types de problèmes qui correspondent aux conditions expérimentales suivantes : **un agent – un type d'objets** (A1-O1), **un agent – trois types d'objets** (A1-O3), **trois agents – un type d'objets** (A3-O1) et **trois agents – trois types d'objets** (A3-O3). (Voir tableau 2 pour exemple de problème soumis)

Ces quatre structures de problèmes ont été contrebalancées à travers quatre habillages différents : SUPERMARCHÉ, FRUITS, DISTANCE et SURFACE. Pour les deux premiers habillages (SUPERMARCHÉ et FRUITS), le contenu sémantique est basé sur des propriétés extensives (nombre d'objets achetés et nombre de kilos de fruits récoltés). En revanche, pour les deux derniers habillages (DISTANCE et SURFACE), le contenu sémantique est basé sur des propriétés intensives (nombre de kilomètres parcourus et surface totale).

Procédure

La présentation des problèmes s'est faite de la même façon que pour l'expérience 1. Le temps de résolution était de 6 minutes par problème. La durée totale de l'épreuve était de 45 minutes. Les

participants n'étaient pas autorisés à utiliser la calculatrice. Cette mesure a été prise afin de les inciter à écrire leurs calculs pour recueillir leur mode de raisonnement.

Codage des réponses

Deux codages ont été appliqués à la résolution de chaque problème : un premier codage sous la forme d'une note pour la réponse (0 si elle est fautive ou absente, 0,5 si elle est fautive mais due à une erreur de calcul, 1 si elle est correcte) et un second codage sous la forme d'une note pour la procédure (1 s'il y a emploi de la factorisation, 0,5 pour le développement et 0 en cas d'utilisation d'une autre procédure menant à l'échec). Nous n'avons pas observé l'utilisation de procédures autres que celles prévues menant à la réussite. Les valeurs obtenues pour chacun des deux codages ont été sommées pour obtenir une note globale à chacune des réponses. C'est sur cette note qu'ont été effectuées toutes nos analyses (ANOVA).

Nous avons enlevé un participant de nos analyses (il a obtenu un score total de 0 aux quatre problèmes expérimentaux). Les analyses concernant l'effet de l'habillage et de la structure des problèmes seront donc effectuées sur un effectif total de 97 participants (51 participants pour le niveau scolaire CM2 et 46 participants pour le niveau scolaire Sixième).

Tableau 2. – Exemples de problèmes selon de la condition expérimentale

	Un agent (A1)	Trois agents (A3)
Un type d'objets (O1)	Dans un village, une personne a des pommiers. Chaque pommier produit en moyenne 18 kg de fruits par an. Cette personne a 7 pommiers qui donnent des pommes rouges, 9 pommiers qui donnent des pommes jaunes et 6 pommiers qui donnent des pommes vertes. Combien de kg récolte-t-elle en un an ? (FRUITS)	Une épreuve de régularité est organisée dans un désert. Laurence, puis Céline, puis Nathalie conduisent une voiture. Pour chaque trajet, la voiture doit s'être déplacée à 90 km/h en moyenne. Laurence roule 1 h 30 mn ; elle s'arrête et passe le relais à Céline qui roule 2 h 30 mn ; elle s'arrête à son tour et passe le relais à Nathalie qui roule 2 h. Quelle distance ont-elles parcourue à elles trois (en tout) ? (DISTANCE)
3 types d'objets (O3)	Le long d'une rue, une personne a un jardin, un champ et un pré rectangulaires qui sont côte à côte. Chaque terrain a une largeur de 12 m. Le jardin a 37 m de longueur, le champ a 52 m de longueur et le pré a 46 m de longueur. Quelle est la surface totale de ces terrains ? (SURFACE)	Dans un magasin, Marie a acheté des cahiers à spirales, Françoise a acheté des paires de chaussettes et Anne a acheté des cassettes de musique. Chaque objet est vendu à 15 F. Marie a acheté 4 cahiers à spirales, Françoise a acheté 7 paires de chaussettes et Anne a acheté 9 cassettes de musiques. Combien d'argent ont-elles dépensé en tout ? (SUPERMARCHÉ)

Résultats et discussion

Les différentes moyennes obtenues lors de l'expérimentation sont présentées dans le tableau 3.

Effet du niveau scolaire

Nous n'obtenons pas de différence de performances significative entre les deux niveaux scolaires (moyenne de 0,89 pour les participants de CM2 et de 0,95 pour les participants de sixième ; $F(1,95) = 0,5$; $p = ,48$, *ns*). L'interaction du niveau scolaire avec nos deux autres facteurs (structure et habillage) n'a pas d'effet significatif sur les performances ($F(3,356) = 0,63$; $p = ,59$, *ns*). Comme le niveau scolaire n'a pas d'effet sur les performances, le niveau scolaire des participants n'a pas été différencié dans les analyses suivantes.

Effet de l'habillage du problème

Les problèmes FRUITS et SUPERMARCHÉ sont significativement mieux réussis que les problèmes distance et surface ($F(3,273) = 82,69$, $p < ,01$). Comme nous nous y attendions, les problèmes qui sont les mieux réussis sont ceux qui ont un contenu sémantique basé sur des propriétés extensives : achats groupés et récoltes groupées.

Effet de la structure du problème

Les différences de performances obtenues entre les quatre structures ne sont pas significatives ($F(3,285) = 1,31$; $p = ,27$, *ns*). Toutefois, les problèmes de type A1-O1 sont significativement mieux réussis que les problèmes de type A3-O3 à un seuil de 0,5.

*Effet de l'interaction habillage * structure*

Selon l'habillage du problème, la structure de l'énoncé n'a pas les mêmes effets ($F(3,356) = 2,79$; $p = ,04$). Ainsi nous n'observons pas d'effet de la structure sur les performances pour les habillages FRUITS ($F(1,93) = 0,2$; $p = ,66$, *ns*), et DISTANCE ($F(1,89) = 3,16$; $p = ,08$, *ns*). En revanche pour l'habillage SUPERMARCHÉ nous observons une différence de performances significative entre les problèmes de type A1-O1 et A3-O3 ($p = ,03$). De plus les problèmes ne mettant en jeu qu'un seul agent A1 (moyenne de 0,64) sont significativement mieux réussis que les problèmes mettant en jeu trois agents A3 (moyenne de 0,6) : $F(1,93) = 7,3$; $p < ,01$. Nous pouvons interpréter ce résultat de la manière suivante. Il semble plus naturel de réunir plusieurs objets différents et de calculer leur coût total lorsqu'ils ont été achetés

par la même personne que par trois personnes différentes. Quand on va dans un supermarché faire ses courses, on calcule la dépense que nous avons réalisée mais on ne l'additionne pas avec celle faite par notre voisin.

En revanche, pour l'habillage surface, les différences de performances observées entre les différentes structures des problèmes (tableau 3) sont significatives, ($F(1,93) = 3,96$; $p = ,05$). Les problèmes de type A3-O1 sont donc significativement mieux réussis que les autres types de problèmes ($p < ,01$). De plus, il apparaît que les problèmes de type O1 (moyenne de 0,49) sont significativement mieux réussis que les problèmes de type O3 (moyenne de 0,21) ; ($F(1,93) = 5,91$; $p = 0,02$). La structure du problème aurait donc un effet significatif sur les performances et donc sur la procédure de résolution pour l'habillage surface. Il semble plus naturel d'assembler 3 types de surface de même nature que de nature différente et lorsqu'ils appartiennent à 3 personnes différentes qu'à une seule. Cet effet est celui attendu pour le facteur nombre d'objets en jeu dans l'énoncé.

En résumé, ces résultats suggèrent que l'effet de la structure du problème (interaction du facteur agents et du facteur objets) serait plutôt sous la dépendance de l'habillage du problème.

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

Résoudre un problème mathématique consiste à faire des opérations sur des propriétés quantitatives (les valeurs). Construire un problème consiste à trouver un domaine de la vie quotidienne et à attribuer ces propriétés quantitatives à des objets de ce domaine, ou à des propriétés de ces objets. Les résultats obtenus ici nous montrent que ce choix a un effet sur les performances de résolution. Cette observation n'est pas nouvelle et a déjà fait l'objet de recherches (Bastien, 1987 ; Ross, 1987).

À quoi est dû cet effet ? Est-il dû à la notion véhiculée par les différents habillages, aux objets qui sont présents dans l'énoncé, à la nature des propriétés associées aux objets de l'énoncé (prix, poids, vitesse...), ou encore à la structure sémantique des objets décrits dans l'énoncé ?

Tableau 3. – Moyennes obtenues par les participants des deux niveaux scolaires en fonction de l’habillage du problème, et de l’interaction agent

Structure	Habillage				Moyennes
	Fruits	Supermarché	Distance	Surface	
A1-O1	1.14	1.6	0.74	0.3	0.94
A1-O3	1.3	1.6	0.48	0.25	0.93
A3-O1	1.24	1.38	0.43	0.68	0.95
A3-O3	1.28	1.32	0.72	0.18	0.86
Moyennes	1.24	1.48	0.6	0.37	0.92

* Objet (A1 signifie un agent, A3 trois agents, O1 signifie un type d’objets et O3 trois types d’objets) qui correspond à la structure du problème. (N = 97).

Les résultats de l’expérience 1 suggèrent que l’habillage lui-même ne produit pas d’effet sur les performances lorsqu’il est question de la même notion (mélange dans le cadre d’achat). Ceci pourrait être dû à un facteur développemental puisque c’est chez les participants les plus âgés que cette absence d’effet a été constatée : à partir d’un certain niveau d’expérience, les participants ne tiendraient plus compte de l’habillage du problème.. Une expérience menée par Léger (1998) permet d’écarter le facteur développemental. Dans cette expérience, les participants de même niveau scolaire que celui de l’expérience 1 devaient résoudre exactement le même type de problèmes et qui véhiculaient également des habillages différents, alors que la notion importante du point de vue de la résolution était identique (mélange). La différence entre les habillages résidait dans le type de mélange (liquide ou solide), dans le type d’objets présents dans l’énoncé (alliage, vin, habitations, repas, fruits...) et dans la nature de la propriété qui était associée aux objets de l’énoncé (francs, grammes par kilo, litre par tonne). Dans ce cas-là, les résultats ont montré une différence de performances entre les habillages.

Les différences de performances obtenues dans l’expérience 2 pour des habillages différents semblent plutôt, elles, relever du type de propriétés (intensives ou extensives) du contexte sémantique. Il semblerait que des élèves de niveau scolaire CM2 – Sixième aient des difficultés à raisonner sur des contextes sémantiques basés sur les propriétés intensives d’une catégorie (ici, vitesse et surface).

Avec l’expérience 1, nous n’avons pas observé d’effet de la structure du problème, et avec l’expé-

rience 2, nous n’avons pas observé d’effet de la structure du problème pour les habillages « fruits » et « distance ». Cette absence d’effet ne peut être due à une trop grande familiarité de l’habillage puisque les problèmes évoquant des achats en magasin sont également très présents dans les manuels scolaires et pourtant nous observons un effet de la structure du problème. Cette différence d’effet pour les variations de structure selon les habillages nous laisse supposer que la structure catégorielle des objets telle que nous l’avons manipulée a un effet pour certains habillages (et plus particulièrement suivant le type de notion véhiculée par l’énoncé), alors qu’elle n’a pas d’effet pour d’autres habillages. Nous pouvons ainsi supposer que l’absence d’effet observée dans l’expérience 1 proviendrait du fait que les participants ne sont pas sensibles à nos manipulations sémantiques pour ce type d’habillage.

Pour conclure, ces différents résultats nous suggèrent que les propriétés des objets n’ont pas toutes le même poids du point de vue de la résolution de problèmes. Lorsque le type d’objets évoqués dans l’énoncé diffère d’un énoncé à l’autre mais que la notion et que l’unité de mesure sont identiques d’un énoncé à l’autre, la structure telle que nous l’avons manipulée ne semble pas avoir d’effet sur les performances (résultats de l’expérience 1). En revanche, lorsque ces trois composantes (type d’objets, notions et unités de mesure) sont identiques d’un énoncé à l’autre (cas de problèmes dans un même habillage), l’effet de la structure semble dépendre de l’habillage. Dans certains cas, elle n’a pas d’effet (cf. habillages « fruits » et « distance »), dans d’autres cas, elle a

un effet sur les performances (cf. habillages « supermarché » et « surface »). Ce type de résultats semble conforter l'idée selon laquelle les propriétés des objets n'ont pas toutes le même poids du point de vue des inférences (Cordier et Tijus, sous presse). Effectivement, si nous prenons, par exemple, deux énoncés équivalents du point de vue de la question : (1) **Pierre qui a dix francs, a-t-il neuf francs ?** et (2) **Pierre qui a dix ans, a-t-il neuf ans ?**, les réponses à ces deux énoncés seront différentes. Nous pouvons supposer également que le fait qu'un énoncé qui véhicule des francs comme unité de mesure sera différent d'un énoncé qui véhicule des **mètres**. Cette différence de poids entre les propriétés des objets pourrait

permettre d'expliquer les décalages de performances observées entre les habillages dans les différents travaux de la littérature. C'est-à-dire que les différences de performances obtenues entre les différents énoncés ne proviendraient pas du type d'objets impliqués dans l'énoncé mais plutôt du type de connaissances auxquelles ces objets renvoient (par exemple le type d'unité de mesure qui leur est associé).

Laure Léger, Emmanuel Sander,
Jean-François Richard, Rémi Brissiaud,
Denis Legros et Charles Tijus
Laboratoire ESA-CNRS 7021
« Cognition et Activités Finalisées »
Université de Paris 8

NOTE

(1) À chaque fois que nous parlerons d'objet, et notamment de catégorie d'objets, il s'agira des objets concrets mentionnés dans l'énoncé, comme par exemple le fait qu'il s'agisse de pommes ou de billes.

BIBLIOGRAPHIE

- BARSALOU L.W. (1983). – *Ad hoc* categories. **Memory and Cognition**, n° 11, p. 211-227.
- BASSOK M. (1990). – Transfer of domain-specific problem-solving procedures. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition**, n° 16, p. 522-533.
- BASSOK M., WU L.L. et OLSETH K.L. (1995). – Judging a book by its cover : Interpretative effect of content on problem-solving transfer. **Memory and Cognition**, n° 23, p. 354-367.
- BASTIEN C. (1987). – Équivalences et décalages. In **Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant**, Chapitre 1, p. 9-31. Paris : PUF.
- CORDIER F. et TIJUS C.A. (2001). – Objects properties : A typology. **Cahiers de Psychologie, Current Psychology of Cognition**, 20 (6), p. 445-472.
- DEVIDAL M., FAYOL M. et BARROUILLET P. (1997). – Stratégies de lecture et résolution de problèmes arithmétiques. **L'Année Psychologique**, n° 97, p. 9-31.
- FAYOL M. et ABDI, H. (1986). – Impact des formulations sur la résolution de problèmes additifs chez des enfants de 6 à 10 ans. **European Journal of Psychology**, n° 1, p. 41-58.
- LÉGER L. (1998). – Le rôle du contexte sémantique dans les asymétries de transfert analogique en résolution de problèmes. **Mémoire de Maîtrise de Psychologie**. Université de Paris VIII-Saint-Denis.
- RICHARD J.F. (1994). – La résolution de problèmes. In M. Richelle, J. Requen et M. Robert (Eds), **Traité de Psychologie Expérimentale**, Tome 2, Chapitre VI/4, p. 169-183, Paris : PUF.
- ROSS B.H. (1987). – This is like that : the use of earlier problems and the separation of similarity effects. **Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition**, n° 13, p. 629-639.
- TIJUS C.A. (2001). – Contextual Categorization and Cognitive Phenomena. In V. Akman, P. Bouquet, R. Thomason, & R. A. Young, **Modeling and Using Context**. Berlin : Springer-Verlag, p. 316-329.
- TIJUS C. et MOULIN F. (1997). – L'assignation de signification étudiée à partir de textes d'histoires drôles. **L'Année Psychologique**, n° 97, p. 33-75.
- VERGNAUD G. (1985). – Concepts et schémas dans une théorie opératoire de la représentation. **Psychologie Française**, n° 33, p. 245-252.
- VERGNAUD G. (1991). – Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. **Revue Française de Pédagogie**, n° 96, p. 79-86.

Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe

Éric Flavier, Stefano Bertone,
Jacques Méard, Marc Durand

Cette étude fut menée en collaboration avec sept professeurs intervenant au sein d'établissements « difficiles ». Le recueil des données comprend l'enregistrement sur cassette audio-vidéo de leçons d'EP, puis des entretiens d'autoconfrontation portant sur les épisodes conflictuels sélectionnés. Fondé sur la théorie du « cours d'action » (Theureau, 1992), le traitement des données a mis en évidence les séquences d'action constitutives de l'activité des professeurs, ainsi que leurs préoccupations in situ. L'activité des professeurs s'organise autour d'un événement charnière : la réaction d'opposition véhémente d'un élève à la sanction que lui inflige le professeur, déterminant l'existence d'un « avant » et d'un « après ». Les résultats sont discutés selon trois axes : a) les caractéristiques de l'action des professeurs au cours de chacune des phases des conflits ; b) l'incompatibilité d'une action in situ dans l'urgence et celle d'une analyse raisonnée ; et c) l'opposition entre l'intérêt collectif recherché par les professeurs et l'intérêt individuel au centre des préoccupations des élèves.

Mots clés : préoccupations, régulation, conflits professeur-élève(s), action située.

Les premières recherches ayant porté sur la question du maintien et du rétablissement de l'ordre dans la classe l'ont traitée de manière linéaire et à sens unique. La rupture de la discipline était attribuée à un comportement déviant d'élève, charge alors au professeur de restaurer l'ordre bafoué (Jones & Jones, 1981). Désormais, les études portant sur l'indiscipline scolaire s'inscrivent dans une conception plus dynamique et constructiviste, considérant d'une part les élèves comme ayant leur part de responsabilité dans l'établissement de l'ordre et d'une dynamique

favorable au travail scolaire (Schunk & Meece, 1992), d'autre part que la discipline en classe est un facteur important de l'apprentissage (Reynolds, 1992 ; Silverman, 1988).

Les conflits professeur-élève(s) sont un aspect inévitable de la vie scolaire (Meese, 1997) : ils peuvent d'emblée opposer un professeur à un ou plusieurs de ses élèves, ou résulter de l'intervention du professeur à la suite d'une altercation entre élèves (Malloy & McMurray, 1996). Peu étudiés en tant que tels, les conflits professeur-élève(s) ont

surtout été analysés au travers de leurs composantes telles que le rapport à la règle (Méard & Bertone, 1998), les représentations des professeurs et des élèves vis-à-vis de la discipline (Cothran & Ennis, 1997) et du pouvoir dans la classe (Fernandez-Balboa, 1991), les stratégies d'enseignement et d'évitement des conflits (Colnerud, 1997) ou encore les incivilités des élèves (Méard *et al.*, soumis).

La gestion de l'ordre dans la classe est une préoccupation primordiale des professeurs, avant même l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage (Durand, 1996 ; McCormack, 1997). Il est communément admis que le respect des règles de la classe est garant de l'ordre, ce qui sous-entend que ces règles soient connues et qu'une surveillance assidue de leur respect soit assurée. Cependant, pour des raisons notamment d'économie, toutes les règles ne sont pas explicitement énoncées par les professeurs. Certaines revêtent un aspect implicite qui favorise leur remise en cause, parfois volontaire, par les élèves qui s'engagent dans des négociations avec le professeur (Zimmerman, 1970). Si dans les diverses situations d'enseignement la négociation est omniprésente et acceptée, elle n'est pas souhaitée par les professeurs lors des situations conflictuelles qui les opposent à leurs élèves. En effet, négocier sur des questions de discipline dans des moments critiques contraindrait les professeurs à instaurer une nouvelle situation d'enseignement reposant sur de nouveaux accords plus ou moins tacites. Or, réfractaires à toute négociation ou médiation volontaire (McLaughlin, 1994), ils préfèrent restaurer un ordre menacé au moyen de manœuvres coercitives (Doyle, 1986, 1990). Dans les situations d'enseignement usuelles, ce recours volontaire à des stratégies coercitives est relativement rare (McCormack, 1997 ; Perron & Downey, 1997) pour deux raisons : la première est que les professeurs perçoivent leur pouvoir dans la classe en nette diminution depuis quelques années (Cothran & Ennis, 1997) ; la seconde est que les sanctions ont un effet immédiat mais sont inefficaces à moyen terme (Fernandez-Balboa, 1991 ; Willis, 1977). Aussi, les professeurs recourent-ils à une gamme de stratégies afin de prévenir les conflits (Belka, 1991 ; Colnerud, 1997 ; Meese, 1997 ; Perron & Downey, 1997 ; Rink, 1985) allant jusqu'à « fermer les yeux » sur certaines transgressions d'élèves dans le but d'éviter des conflits qui détériorent plus encore la dynamique de travail (Méard *et al.*, soumis).

Les résultats présentés dans ces diverses études portent sur un ou plusieurs des aspects des conflits en classe. Cependant, ils ne considèrent jamais le conflit dans son intégralité et du point de vue des acteurs. Aussi, nous sommes-nous attachés à analyser, d'un point de vue intrinsèque, l'action des professeurs d'Éducation Physique (EP) au cours de conflits les opposant à un de leurs élèves. Plus précisément, nous nous sommes efforcés de décrire et d'analyser les actions qui ont accompagné le développement du conflit puis celles mises en œuvre pour réguler le conflit et revenir à une situation usuelle d'enseignement.

Cette action est décrite et analysée à partir des présupposés de l'approche de « la cognition située » (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993 ; Suchman, 1987) et de son utilisation dans le cadre des recherches en éducation (Durand, 1999 ; Lave, 1988) ainsi que de l'autonomie des situations et de la construction de connaissances (Varela, 1989). L'étude s'attache au niveau de la cognition qui est significatif pour l'acteur, en se référant à l'objet théorique du cours d'action et à une approche sémiologique de l'action (Pinsky, 1992 ; Saury, Durand & Theureau, 1997 ; Theureau, 1992, 2000). Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé (...), activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). Cette définition du cours d'action est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable (c'est-à-dire significatif du point de vue de l'acteur) est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992).

Décrire et analyser l'action implique de reconstituer les significations que l'acteur accorde à son action. Le cadre d'analyse sémiologique du cours d'action se rattache à l'hypothèse de la pensée signe (Pierce, 1978) : l'homme pense et agit par signes. Selon Theureau (2000), la notion de signe hexadique s'inscrit en relation avec les six catégories fondamentales proposées par Peirce qui composent l'expérience globale d'un acteur. Ces signes émergent de l'interaction qu'il entretient

avec le contexte dans lequel il évolue. Le flux de cette action est une succession d'unités discrètes et significatives : les Unités Élémentaires (UE) du cours d'action. Ces dernières constituent une totalité dynamique, intégrant des actions (pratiques et de communication), des sentiments, des focalisations et des interprétations, c'est-à-dire qu'elles sont en relation avec l'ensemble de l'activité passée et future attendue de l'acteur.

Un signe hexadique relie entre elles six composantes dont chacune se réfère à une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur et est à la fois indissociable et distincte des autres :

L'engagement dans la situation (E) est un « principe d'équilibration des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné t découlant de son cours d'action passé ». Il traduit une ouverture/clôture du champ des possibles pour l'acteur sélectionnant un faisceau d'intérêts, aussi appelé préoccupations de l'acteur à l'instant t .

L'actualité potentielle (A) est « ce qui, compte tenu de E, est attendu par l'acteur dans sa situation dynamique à l'instant t ». Elle rend compte des possibles réels sélectionnés par E à l'instant t .

Le référentiel (S) correspond aux « types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser compte tenu de E et A à l'instant t ». Il exprime l'ensemble des savoirs possibles pouvant être mobilisés par l'acteur à l'instant t dans sa situation.

Le représentamen (R) est « ce qui, à l'instant t , fait effectivement signe pour l'acteur ». Il focalise la triade E-A-S, c'est-à-dire le champ des possibles, autour d'un objet O. Cet objet traduit l'engagement de l'acteur dans la situation à l'instant t , c'est-à-dire ce sur quoi il est focalisé. Le représentamen opère ainsi une première transformation de E, A et S en E', A' et S' constituant un choc action-réaction. Il possède un ancrage correspondant à l'élément sélectionné dans la situation (présente ou passée) et peut être un jugement perceptif (« je perçois ceci »), mnémonique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je fais ceci »). Lorsque le produit du signe est une interprétation, il peut devenir le représentamen du signe suivant. Il constitue alors un représentamen interprétatif (RI), et l'enchaînement des USE une chaîne interprétative (Theureau, 1992).

L'unité élémentaire du cours d'action (U) est « la fraction de l'activité préreflexive de rang le plus bas », c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par l'acteur. Elle correspond à la prise en charge active du choc action-réaction que constitue le représentamen et opère une deuxième transformation de E, A et S en E'', A'' et S''.

L'interprétant (I) est « la construction de types et relations entre types à travers la production de U » ; il traduit l'idée de validation/invalidation de savoirs et/ou la construction de nouveaux savoirs.

En présentant les composantes du signe dans cet ordre, Theureau (2000) exprime l'idée que chaque composante suppose les composantes qui la précèdent. Dans ce sens, la structure d'attente E-A-S, relevant de la priméité (Peirce, 1978), se transforme, sous l'effet du représentamen, en une nouvelle structure d'attente eR-aR-sR. Cette nouvelle structure d'attente constitue la portion de E-A-S sélectionnée par le représentamen, significative du point de vue de l'acteur.

Notre étude a porté sur une analyse intrinsèque des conflits professeur-élève(s), c'est-à-dire une analyse des variables sous le contrôle des enseignants, de leur gestion de ces situations conflictuelles. Plus particulièrement, nous nous sommes attachés à décrire et analyser leurs intentions, leurs préoccupations et leurs attentes dans de telles situations. Dans le cadre de cette approche sémiologique, l'analyse de l'activité des professeurs lors des situations conflictuelles repose sur l'analyse de la transformation de la structure d'attente E-A-S en eR-aR-sR sous l'effet du représentamen.

En référence aux auteurs ayant défini le conflit dans un cadre social (Selosse, 1991) ou scolaire (Gay, 1981 ; Hay, 1984 ; Shantz, 1987), nous avons opté pour une définition opératoire du « conflit professeur-élève » répondant plus précisément aux objectifs de la présente recherche et nous permettant de les repérer et de les isoler au cours des leçons d'EP. Le conflit professeur-élève fut défini comme l'ensemble isolable des interactions, entre un professeur et un ou plusieurs de ses élèves, caractérisées par la manifestation explicite d'intérêts ou de points de vue divergents perturbant le déroulement usuel de la classe.

MÉTHODE

Participants

Cette étude a été menée en collaboration avec sept professeurs d'EP ayant une expérience variable de l'enseignement. L'un d'entre eux réalisait son stage de pratique accompagnée de deuxième année d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et avait le statut de professeur stagiaire, trois autres avaient une expérience dans l'enseignement inférieure à cinq ans, et les trois derniers avaient plus de 15 ans d'ancienneté dans le métier. Sélectionnés en fonction de leur lieu d'intervention : des établissements du secondaire situés dans des quartiers populaires et socialement défavorisés, ils étaient volontaires pour participer à l'étude, et en avaient accepté le protocole.

Les élèves, scolarisés en collège, étaient âgés de 11 à 17 ans et issus de classes considérées comme « à problèmes ». Ils avaient connaissance du protocole de la recherche sans toutefois en connaître le thème précis.

Procédure

Cette étude a été menée au sein de six collèges français au cours des années scolaires 1997-1998 et 1998-1999 aboutissant à un total de 220 heures de leçons d'EP observées et filmées par les chercheurs. À la fin de chaque leçon, le chercheur et le professeur se réunissaient afin de déterminer l'éventuelle existence d'épisodes conflictuels répondant à notre définition opérationnelle. 10 épisodes conflictuels ont ainsi été sélectionnés au cours desquels l'activité des professeurs fut étudiée.

Recueil des données

Trois types de données ont été collectées pour cette étude : a) des données d'enregistrement ; b) des données d'observation ; et c) des données d'autoconfrontation.

Les données d'enregistrement ont été recueillies grâce à un système audiovisuel constitué d'une caméra et d'un micro H.F. relié à celle-ci et porté par le professeur. Après une période de familiarisation de trois semaines, ce système, situé dans un angle du gymnase, du stade, ou de la piscine a

permis d'enregistrer l'ensemble des actions du professeur et des élèves ainsi que leurs communications au cours de la leçon.

Les données d'observation consistaient en l'observation et la notation par le chercheur de tous les événements non enregistrés (repère temporel, arrivée d'un tiers, météo, etc.) par le système précédemment décrit et susceptibles de documenter la situation.

Les données d'autoconfrontation ont été recueillies *a posteriori* lors d'entretiens menés avec le professeur à la suite de la leçon. Lors de ces entretiens, le professeur et le chercheur visionnaient ensemble la cassette vidéo de la leçon. Le professeur était alors invité à décrire et commenter ses actions pratiques, ses communications, ses interprétations, ses focalisations et ses sentiments au cours de son action. Le professeur et le chercheur pouvaient arrêter le défilement de la bande afin de faciliter les descriptions et commentaires. Les relances du chercheur avaient pour but d'isoler un événement particulier de la leçon et d'inciter le professeur à décrire et commenter les actions et les événements vécus tout en évitant d'orienter le questionnement sur une interprétation *a posteriori* de la leçon, sur des généralisations ou sur des explications.

Traitement des données

Les données collectées pour chacun des 10 épisodes conflictuels ont été traitées, dans un premier temps individuellement, en trois étapes : a) la construction des protocoles à deux volets ; b) le découpage de l'action en UE (Unités Élémentaires) et la construction des récits réduits ; c) la construction des signes hexadiques.

Une quatrième étape, analysant collectivement les données des dix cours d'action individuels, a permis d'identifier les régularités dans la gestion des conflits par les professeurs.

La construction des protocoles à deux volets

Cette première étape a consisté en une réorganisation des données afin de restituer le plus finement possible l'action dans son déroulement temporel et dans son contexte ainsi que les cognitions *in situ*, des acteurs.

Le premier volet présente, chronologiquement, la retranscription *verbatim* des communications

professeur-élève(s) ainsi que les descriptions des éléments du contexte et des actions du professeur et des élèves. Le second volet présente, en correspondance avec le premier, la retranscription *verbatim* de l'entretien d'autoconfrontation du professeur.

Le découpage en UE et la construction des récits réduits

À partir du protocole à deux volets, l'action du professeur a été décomposée en UE sur la base de deux critères : être la plus petite possible tout en restant significative pour l'acteur. Le découpage en UE a été effectué à partir des réponses du professeur aux questions concernant ses actions pratiques (Que fait-il ?), ses communications (Que et avec qui communique-t-il ?), ses focalisations (Sur quoi se concentre-t-il ?), ses interprétations (Que pense-t-il ?) et ses sentiments (Que ressent-il ?) telles qu'elles apparaissent dans le protocole. L'intitulé de l'UE (ou produit du signe) a été, par convention, constitué d'un verbe d'action suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect ; l'état émotionnel de l'acteur pouvant être précisé par un adjectif qualificatif. L'utilisation d'un second verbe d'action au participe présent traduit un engagement pluriel de l'acteur dans la situation.

Les UE ont été classées chronologiquement afin d'obtenir un résumé des actions du professeur au cours de chaque épisode : le récit réduit.

La construction des signes hexadiques

Cette étape fut consacrée à l'identification, la caractérisation et l'étiquetage des différentes composantes du signe hexadique. Celles-ci ont été réalisées en se référant au protocole deux volets et inférées par le questionnement suivant :

– pour l'engagement (E) : Quelles sont, en tenant compte de l'action passée du présent cours d'action et des éventuels cours d'action passés, les préoccupations du professeur à l'instant *t* analysé ?

– pour le représentamen (R) : Quel(s) est (sont) l'élément(s) qui fait (font) signe, c'est-à-dire perçu(s), ressenti(s) ou rappelé(s), pour le professeur dans la situation à l'instant *t* analysé ?

– pour les préoccupations (eR) : Quelles sont les préoccupations saillantes chez le professeur en fonction de ce qui fait signe pour lui dans la situation ?

– pour l'actualité potentielle (aR) : Quelles sont les attentes concrètes du professeur à l'instant *t* analysé, prolongeant concrètement les préoccupations (eR) ?

– pour le référentiel (sR) : Quelles sont les connaissances mobilisées par le professeur à l'instant *t* analysé ?

– pour l'interprétant (I) : Quelle(s) est (sont) la (les) connaissance(s) que le professeur valide/invalide ou construit à l'instant *t* analysé ?

L'identification des régularités dans l'action des professeurs

À la suite de l'analyse de chacun des dix cours d'action individuels, leur comparaison systématique a permis d'identifier des régularités dans la gestion et la régulation des conflits par les professeurs d'EP. Cette comparaison a porté plus particulièrement sur la nature des intentions, des préoccupations (eR) et des attentes (aR) des professeurs lors des situations de conflit.

RÉSULTATS

Les épisodes conflictuels analysés sont d'une durée comprise entre 1 mn 30 sec. et 5 mn. Leur début est marqué par le comportement d'indiscipline de l'élève et la fin par le retour à une situation usuelle d'enseignement. Durant ce laps de temps relativement court, les actions des professeurs sont nombreuses, complexes et s'enchaînent rapidement. Leur engagement et leurs préoccupations se modifient radicalement même si le maintien de l'ordre et de la discipline restent les enjeux prioritairement évoqués par les professeurs, quelles que soient les situations.

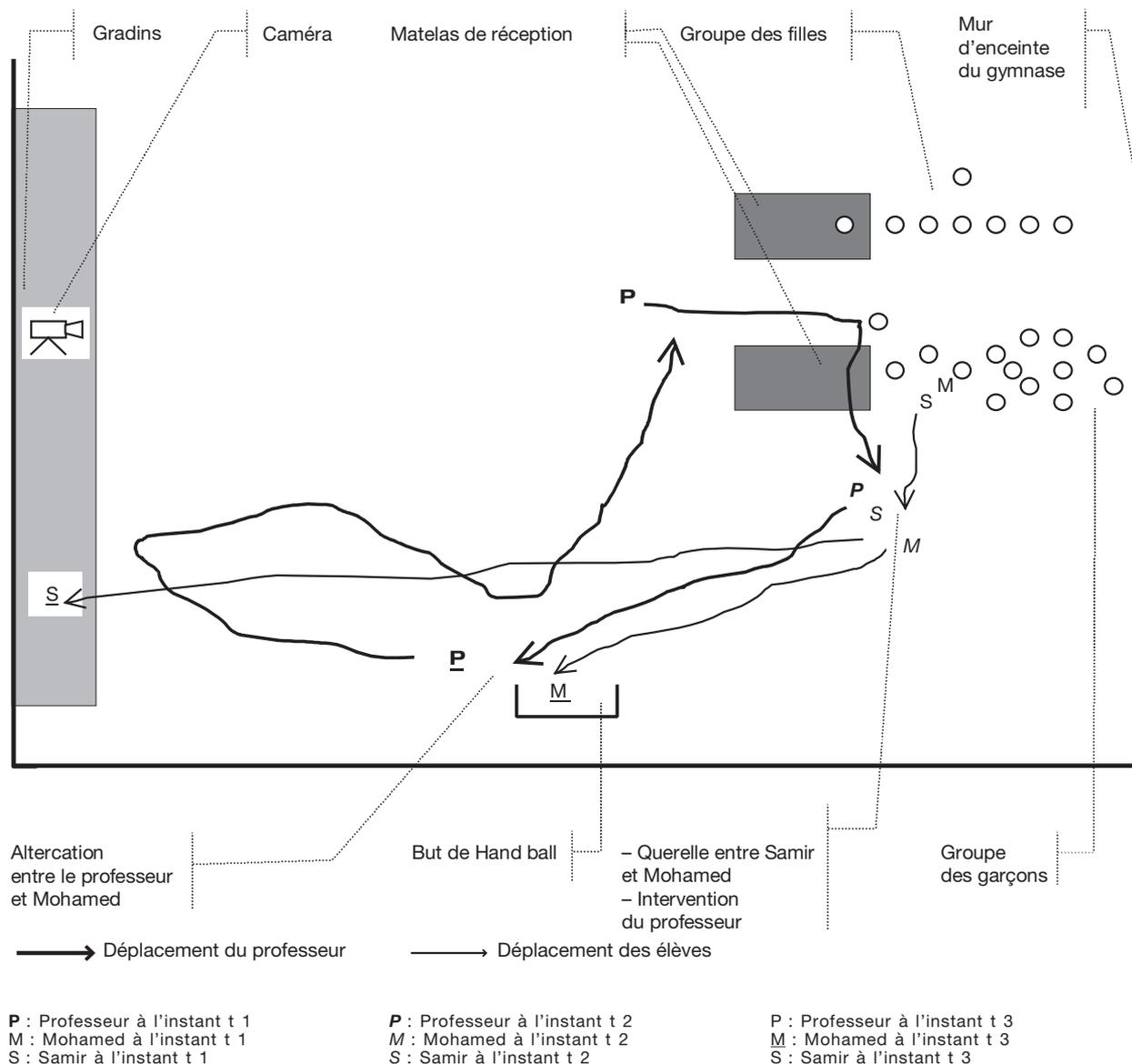
Systématiquement, les professeurs décrivent la réaction de l'élève d'opposition à la sanction comme un événement charnière de l'épisode. Celui-ci est caractérisé par la réaction véhémement de l'élève mis en cause qui, contre toutes attentes du professeur, refuse de se soumettre à la sanction que ce dernier lui inflige en réponse à son indiscipline. Cet événement charnière marque ainsi l'existence d'un « Avant » et d'un « Après ». L'« Avant » correspond à la genèse du conflit ouvert qui va opposer le professeur à l'élève perturbateur. Si le début de cette phase n'est pas clairement identifiable, il se situe globalement lors

de la mise en place de la situation au cours de laquelle se produit le comportement d'indiscipline de l'élève et le conflit. L'événement charnière, c'est-à-dire la réaction d'opposition véhémente de l'élève à la suite de la sanction que lui inflige le professeur pour son indiscipline marque à la fois la fin de cette première phase et le début de l'« Après ». Ce dernier correspond au conflit à proprement parler, caractérisé par l'opposition entre

le professeur et l'élève, à la régulation du conflit par le professeur. Cette seconde phase prend fin lorsque la leçon reprend un décours usuel.

Bien que les résultats s'appuient sur l'analyse de dix épisodes conflictuels, nous avons pris le parti de les illustrer au travers d'un seul cas afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Ce cas est décrit ci-dessous (Figure 1).

Figure 1. – Plan du gymnase, disposition du professeur et des élèves et déplacement du professeur et des élèves durant le conflit



L'épisode, d'une durée de 2 minutes 30 secondes, est survenu au milieu de la leçon. Les élèves, répartis en deux groupes (garçons et filles) derrière deux gros blocs de tapis, avaient reçu pour consigne de réaliser, à tour de rôle, des roulades vers l'avant puis de rejoindre l'extrémité de la file d'attente de leur groupe. Le professeur, initialement placé entre les deux blocs de tapis, supervisait et encourageait les élèves. Après être passés une première fois, Samir (1) et Mario sont revenus se placer aux deux premières places et ont réalisé une seconde roulade en tenant compte de la modification de la consigne apportée par le professeur. Deux autres élèves les ont imités, sans raison apparente, passant aussi deux fois au détriment de Mohamed. Enfin, lorsque Samir a tenté de passer une nouvelle fois devant Mohamed, ce dernier l'a repoussé violemment. Il s'en est suivi une dispute et un échange de coups jusqu'à l'intervention du professeur qui les a exclus temporairement de la leçon afin qu'ils se calment. Alors que Samir se dirigeait vers les gradins du gymnase, et que les autres garçons se dissipaient, le professeur fut confronté au refus de s'exécuter de la part de Mohamed. Il s'en est suivi une discussion véhémente d'une minute, au cours de laquelle le professeur tentait de faire obtempérer Mohamed (lui demandant de s'asseoir par terre à proximité du but de hand-ball). Cette discussion s'est prolongée jusqu'à ce que le professeur concède à l'élève l'autorisation de rester debout, le menaçant toutefois de punitions extrêmes s'il quittait le but de hand-ball. L'épisode s'est terminé par une intervention du professeur en direction des autres élèves de la classe, leur rappelant les sanctions qu'ils encourraient en cas de nouvelle indiscipline.

L'action des professeurs avant l'événement charnière

Les professeurs décrivent leurs actions précédant l'événement charnière comme des actions habituelles propres à toutes situations d'enseignement conduites avec des élèves « *difficiles qui ont tendance à s'amuser* » (autoconfrontation cas n° 1). En ce sens, leur engagement (E) délimite simultanément :

– une activité usuelle de supervision de l'action des élèves relevant de préoccupations multiples en raison du caractère idiosyncrasique de chaque situation d'enseignement. Néanmoins, quatre préoccupations-types apparaissent : a) délivrer des

consignes relatives à la tâche à l'ensemble des élèves de la classe, à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier, b) engager/maintenir/surveiller l'activité des élèves, c) délivrer des feedback aux élèves en activité, et d) évaluer les élèves ;

– une activité de gestion de l'ordre et de la discipline relevant de trois préoccupations-types relatives : a) au maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire, b) au respect des règles régissant l'activité des élèves, et c) au respect des consignes de sécurité.

À cet instant, conformément à leurs préoccupations ainsi qu'à leurs attentes liées aux comportements habituels d'élèves difficiles, les professeurs mobilisent des connaissances valides dans toutes les situations d'enseignement relatives d'une part au travail des élèves engagés dans une activité et d'autre part à la discipline et à son respect. Les professeurs considèrent les comportements d'indiscipline des élèves comme étant un incident de cours sans toutefois leur attribuer un caractère d'exception. Il en est de même en ce qui concerne leurs réactions à ces incivilités. Concrètement ces réactions se traduisent par une intervention des professeurs allant du simple rappel des règles à l'énonciation d'une punition à l'encontre du fauteur de trouble. Ces interventions visent à mettre un terme rapide à cette perturbation afin de permettre aux professeurs de se rendre à nouveau disponibles pour la supervision du travail des élèves. En effet, la préoccupation de la classe reste en arrière-plan et impose aux professeurs une situation de partage d'attention qu'ils n'apprécient guère. En d'autres termes, ils cherchent à maintenir/rétablir une dynamique favorable au travail scolaire, c'est-à-dire à préserver une ambiance studieuse et ordonnée.

Cette première phase prend fin avec la réaction d'opposition de l'élève incriminé.

Dans le cas présenté ci-dessus, dès les premiers instants de la situation, le professeur perçoit une agitation et un manque d'organisation dans le groupe des garçons. Les éléments de la situation qui font signe pour le professeur (ses représentations) sont de nature perceptive : a) les bousculades au sein du groupe des garçons, b) le non respect des consignes par certains garçons, et c) le passage répété de cinq garçons au détriment des autres. En outre, le professeur est préoccupé par la nécessité de s'occuper équitablement de l'ensemble des élèves de la classe : son intérêt

pour le groupe des filles l'empêche de prendre le temps nécessaire à l'analyse des problèmes de discipline qui règnent dans le groupe des garçons. Aussi, lorsque la dispute éclate entre les deux garçons, le professeur manque d'information quant à sa nature et son intention première est de les séparer et de les sanctionner dans le but de restaurer une dynamique favorable à l'engagement des élèves dans une activité ordonnée. Très vite, il est confronté au refus d'obtempérer de l'un des deux protagonistes : Mohamed.

L'action des professeurs au cours de l'événement charnière

Les professeurs décrivent la réaction d'opposition véhémente de l'élève comme l'événement charnière engageant le conflit à proprement parler. À la suite de leur intervention auprès de l'élève incriminé, deux possibilités s'offrent à eux. La première est l'acceptation sans protestations véhémentes, par l'élève, de la remarque, voire de la sanction, qu'ils lui adressent. Dans ce cas, l'incident, ayant perturbé la dynamique de travail, est considéré comme un événement du cours au même titre que les différentes actions menées par les professeurs et visant à maintenir/rétablir l'ordre et la discipline. *A contrario*, la seconde possibilité consiste en une réaction d'opposition de l'élève perturbateur qui refuse d'obéir au professeur, marquant ainsi le début de la phase ouverte du conflit.

Initialement partagés entre des préoccupations relatives à la supervision du travail des élèves et à la gestion de l'ordre et de la discipline, les professeurs ont, par leur intervention en direction de l'élève perturbateur, l'intention de rétablir un ordre perturbé par ce dernier. Leurs préoccupations sont alors principalement relatives à l'interruption d'une situation qui risquerait de se dégrader par effet de propagation si aucune action n'était entreprise. Les attentes des professeurs sont liées à des comportements d'élèves responsables qui accepteraient la sanction et non à une réaction d'opposition. Leurs préoccupations et leurs attentes traduisent un engagement typique de professeurs confrontés à un comportement déviant d'élève. Certains de rétablir rapidement l'ordre par leur intervention, ils n'envisagent pas une telle réaction de l'élève.

À cet instant, la réaction d'opposition véhémente de l'élève est l'élément qui fait signe pour

les professeurs ; ce représentamen (R) modifie la structure d'attente E-A-S et introduit une nouvelle préoccupation-type (eR) relative au désir des professeurs de convaincre et/ou de contraindre l'élève perturbateur à obéir à la sanction. Le « choc réactionnel » que provoque la prise de conscience d'un comportement non attendu et/ou redouté par les professeurs engendre une situation qu'ils expriment comme relevant d'un dilemme : leur engagement est partagé entre la nécessité de s'occuper de l'ensemble des élèves de la classe et celle de mettre un terme à la réaction d'opposition de l'élève. Cette nouvelle préoccupation-type : « convaincre/contraindre l'élève à obéir » détermine le début de la phase ouverte du conflit qui oppose les professeurs à un de leurs élèves.

Dans notre exemple, le professeur, jugeant la dispute entre Mohamed et Samir inacceptable, les exclut temporairement de la leçon. Pensant être équitable, le professeur provoque un sentiment d'injustice élevé chez Mohamed qui, déjà victime de ses camarades (ils ne lui ont pas permis de réaliser l'exercice), se sent persécuté. Sa réaction d'opposition contraint le professeur à s'attarder avec lui afin de le convaincre de se soumettre à la sanction.

L'action des professeurs après l'événement charnière

Initialement partagés entre une activité de supervision du travail des élèves et de gestion de l'ordre et de la discipline, les professeurs sont désormais confrontés à un nouveau dilemme naissant de la réaction d'opposition véhémente de l'élève perturbateur. L'engagement des professeurs après l'événement charnière est déterminé par deux préoccupations-types : a) mettre un terme, le plus rapidement possible, à l'altercation qui les retient avec l'élève perturbateur, et b) reprendre le contrôle de la classe, délaissée tant que l'altercation perdure. Si ces préoccupations ne sont pas contradictoires en soi, elles restent incompatibles dans le même temps dans le contexte de la classe, contraignant les professeurs à éliminer l'une des deux possibilités du dilemme. La seconde de ces préoccupations relevant des finalités de l'enseignement, il apparaît nécessaire aux professeurs de se libérer de la première afin de reprendre le décours usuel de la leçon.

À cette fin, les professeurs s'engagent dans une altercation avec l'élève perturbateur caractérisée

par une dynamique d'affrontement au cours de laquelle chacun tente de faire admettre son point de vue à l'autre : l'élève cherche à éviter la sanction, ou du moins à la minimiser et le professeur à obtenir l'acceptation de la sanction par l'élève. Si globalement les professeurs poursuivent un objectif unique tout au long du conflit, une analyse plus fine de leurs intentions et de leurs préoccupations permet de repérer deux séquences distinctes.

La première est caractérisée par leur intention de convaincre l'élève perturbateur d'obéir. Préoccupés par la volonté de reprendre la leçon, les professeurs s'imposent une forte pression temporelle pour mettre un terme à cette altercation. Convaincus que leur intervention auprès de l'élève perturbateur est indispensable afin d'éviter une dégradation plus importante de la dynamique de travail, les professeurs ne veulent pas y passer trop de temps par crainte de perdre le contrôle du reste de la classe. Cela se traduit par le renouvellement de l'énonciation de la sanction, souvent accompagné d'une justification visant à faire comprendre à l'élève l'objet de la sanction dont il est victime et ainsi obtenir sa soumission.

La seconde est caractérisée par un engagement plus déterminé des professeurs et par leur intention de contraindre l'élève perturbateur à obéir. Il y a à cela deux raisons. La première est que, sensibles au temps déjà perdu par leurs interventions infructueuses, ils cherchent à mettre un terme rapide à cette situation de partage d'attention. La seconde est liée à la perception de la rébellion de l'élève comme une remise en cause de leur statut de garant de l'ordre et de la discipline dans la classe. Aussi, leur intention sous-jacente est de préserver ce statut vis-à-vis des élèves de l'ensemble de la classe. Pratiquement on assiste à un *crescendo* rapide de la gravité des sanctions proposées par les professeurs.

Enfin, les professeurs concluent systématiquement les conflits par une intervention en direction de l'ensemble des élèves de la classe visant à rendre l'épisode exemplaire. À cet instant, leurs préoccupations sont : a) de reprendre le contrôle de la classe, et b) d'exploiter cet événement à des fins éducatives. Prenant une forme allant d'un simple rappel des règles à une véritable leçon de morale, leur intervention traduit l'intention de prévenir toute forme de récidive et de réaffirmer leur statut autoritaire lié à leur fonction. Dirigée vers l'ensemble de la classe, elle permet de faire bais-

ser la pression qui s'exerce sur l'élève perturbateur et de le réhabiliter auprès de ses camarades.

Dans notre exemple, le professeur, confronté au refus d'obéissance de Mohamed, réitère la sanction quatre fois avant de menacer allusivement l'élève de sanctions plus lourdes : « *Je te préviens, cela se passera mal entre nous...* » (communication du professeur à Mohamed, cas n° 1). Rejoignant le groupe des garçons, sa première intervention auprès d'eux est une mise en garde en cas d'indiscipline future de leur part.

DISCUSSION

Ces résultats permettent d'identifier quatre caractéristiques de l'activité des professeurs d'EP lors de situations conflictuelles les opposant à un de leurs élèves : a) une situation de partage d'attention, b) une pression temporelle importante, c) l'absence de recours volontaire à la négociation, et d) un caractère éducatif.

Les enseignants sont prioritairement focalisés sur les questions relatives à la discipline, au maintien de l'ordre et au respect des règles, puis à celles relatives à l'engagement des élèves dans la tâche et aux processus d'apprentissage (Durand, 1996). Ces préoccupations concourent toutes à l'instauration et la préservation d'une dynamique favorable au travail scolaire et à l'apprentissage. En revanche, au cours des conflits les opposant à leurs élèves, les préoccupations relatives aux questions de discipline subsistent. Plus précisément, les professeurs sont partagés entre le contrôle de l'ensemble des élèves de la classe afin de préserver la dynamique de travail et la volonté de mettre un terme à l'altercation qui les retient avec l'élève perturbateur afin de reprendre le cours. Ces deux préoccupations ne sont plus simplement concomitantes mais également incompatibles, dans le même temps, dans le contexte de la classe. Cette incompatibilité génère une situation de dilemme. Traditionnellement, trois issues peuvent être considérées : a) la conservation du dilemme tant que celui-ci est supportable, b) la recherche d'un compromis viable, et c) l'abandon de l'une des deux alternatives. Dans le cas des conflits professeur-élève(s), seule la troisième issue est envisageable. En effet, l'existence de la situation conflictuelle dans laquelle les profes-

seurs sont engagés repose sur le refus d'un élève de se soumettre à une de leurs interventions sanctionnant un comportement perturbateur jugé inacceptable et/ou intolérable ; la rébellion de l'élève l'est tout autant. Aussi la conservation du dilemme est-elle inconcevable, celui-ci ayant déjà dépassé les limites de tolérance. Pour les mêmes raisons, la recherche d'un compromis est tout aussi impensable. Les professeurs sont donc contraints à effectuer un choix quant à leur engagement dans la situation : « s'engager dans une interaction en particulier avec l'élève perturbateur » *versus* « favoriser la supervision de l'ensemble des élèves de la classe ». Paradoxalement, si la discipline et le maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire restent les préoccupations majeures des professeurs, ils vont néanmoins abandonner la supervision de la classe au profit de l'interaction avec l'élève perturbateur.

Selon Doyle (1986, 1990), le système d'apprentissage dans la classe repose sur un système organisationnel : l'apprentissage n'est possible qu'à la condition de maîtriser les aspects relatifs à la discipline. Cela sous-entend l'adhésion de l'ensemble des élèves de la classe. Aussi, lors des situations conflictuelles, il incombe aux professeurs de mettre un terme à la réaction d'opposition de l'élève perturbateur avant de reprendre le cours de la leçon. Cependant, cela ne se fait pas sans heurts. Si les professeurs abandonnent provisoirement l'une des deux possibilités, la préoccupation de la supervision de la classe reste toutefois présente en arrière-plan. Le dilemme, en apparence résolu, perdure chez les professeurs et génère ainsi une pression temporelle importante. Omniprésente, elle croît sans cesse à mesure que l'altercation avec l'élève perturbateur se prolonge. Elle ne prend fin que lorsque ce dernier se soumet à la sanction. Cette pression temporelle est de nature endogène, elle résulte de la volonté des professeurs de voir l'élève perturbateur se calmer et leur permettre ainsi de reprendre le contrôle de la classe. En outre, leurs actions dans la conduite de la régulation du conflit s'en trouvent largement influencées. En effet, pris par le temps, leurs décisions sont hâtives, parfois arbitraires et ne se réfèrent pas à une analyse fine de la situation. Celles-ci trouvent leur justification dans la crainte de « voir la classe leur échapper ». Cependant, ces actions, menées dans le but de mettre un terme au conflit, tendent de façon contre-productive à l'alimenter, à favoriser son développement.

Aussi, pour arriver à leurs fins, les professeurs usent-ils du statut autoritaire que leur confère leur fonction ainsi que de la gamme des modes d'action qu'elle leur offre. En effet, comme l'ont montré Cothran et Ennis (1997) et Fernandez-Balboa (1991), les élèves attribuent aux professeurs un statut de garant de l'ordre, et un pouvoir décisionnel. Si d'ordinaire ce statut est accepté par les élèves, il en est autrement lors des conflits. Contraints, sous pression temporelle, de mettre un terme à l'altercation avec l'élève perturbateur, les professeurs s'engagent dans une dynamique d'affrontement se traduisant par une attitude inflexible. On assiste à une surenchère des sanctions proposées à l'élève tant que dure sa rébellion, à un refus de négociation des professeurs. Ces derniers justifient cet engagement dans des actions autoritaires par le fait qu'elles apparaissent comme le seul moyen de préserver leur statut de garant de l'ordre et de la discipline dans la classe. Aussi, souvent, le conflit dépasse-t-il le contexte du comportement déviant qui en est à l'origine et prend des proportions démesurées : la sévérité des professeurs traduit leur volonté de ne pas « perdre la face » au regard des autres élèves de la classe. Sans quoi leurs interventions disciplinaires futures n'auraient que peu de chances d'aboutir favorablement. Ce choix momentané de la « tolérance zéro » apparaît, pour les professeurs, comme le moyen de « sauver la face » (Goffman, 1974).

Enfin, la dernière caractéristique de l'action des professeurs lors de conflits les opposant à un de leurs élèves est la perspective éducative qu'ils attribuent à leur intervention et notamment celles en direction de l'ensemble des élèves de la classe. Après avoir durement sanctionné l'élève perturbateur, les professeurs ont tendance à justifier leur sévérité auprès des autres élèves. Pour être efficace, une sanction doit être acceptée, c'est-à-dire comprise non seulement par l'élève incriminé mais également par ses pairs, en raison d'une part des enjeux du conflit que sont la préservation de leur statut par chacun des protagonistes et d'autre part de la volonté des professeurs d'avoir une action préventive vis-à-vis des indisciplines futures.

Cette étude portant sur l'analyse de l'action, *in situ*, des professeurs et de leurs préoccupations lors des conflits les opposant à un de leurs élèves, les réflexions qu'elle engendre et ses apports en termes de formation et d'aide à l'enseignement concernent principalement leurs actions en classe.

Ces réflexions et apports portent sur quatre points : a) la contradiction entre les décisions dans l'urgence qui sous-tendent les conflits et la nécessité d'une analyse raisonnée pour agir justement ; b) l'évitement des conflits ; c) la gestion des conflits ; et d) l'insertion de la gestion des conflits dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

La première réflexion tient au paradoxe que revêt l'analyse de l'action des professeurs lors des conflits. Ceux-ci se développent sur fond de crise temporelle importante en raison de la multiplicité des préoccupations incompatibles qui animent les professeurs. Elles génèrent des décisions et actions hâtives, et parfois discutables, de la part des professeurs, ces derniers agissant dans l'urgence sous la menace d'une dégradation de la situation. *A contrario*, agir justement, sans risque de « léser » quelqu'un, dans des situations complexes telles que les conflits, où les déterminants exogènes et endogènes sont nombreux, nécessite une posture réflexive des professeurs, une prise de recul vis-à-vis de la situation et de l'implication émotionnelle. En raison de l'incompatibilité que présentent ces deux modes d'engagement, il est difficile de concevoir comme une solution fiable et efficace un tel mode de raisonnement par les professeurs. En revanche, les résultats proposés par cette étude sont exploitables dans deux contextes. Le premier est le cadre des formations initiales et continues ; elles permettent d'une part d'accéder à une analyse de pratique basée sur de réelles situations d'enseignement, d'autre part de démystifier, auprès des futurs enseignants, les situations conflictuelles auxquelles ils seront inéluctablement confrontés au cours de leur carrière. Le second est le cadre de la pratique réflexive quotidienne à laquelle se livre tout enseignant cherchant à s'améliorer : bilan de séances, retour réflexif sur l'activité professionnelle journalière (Schön, 1994). Riches en événements, les situations conflictuelles offrent aux professeurs de nombreuses pistes de réflexion. Cette pratique réflexive permet secondairement une anticipation par les professeurs de ces situations extrêmes, c'est-à-dire l'adoption, par eux, de certaines formes de raisonnement leur permettant une plus grande impartialité dans leurs décisions en classe. L'objectif de ce travail de réflexion n'est pas de développer chez eux une capacité d'analyse *in situ* des conflits ; il vise à modifier leur posture globale, leur mode d'engagement dans les situations conflictuelles au travers d'une prise de conscience des caractéristiques de ces situations particulières.

La deuxième réflexion porte sur les moyens d'éviter ces conflits. En effet, la meilleure façon de les régler reste de les prévenir. À cette fin, l'analyse des différents conflits montre les erreurs pédagogiques commises par les professeurs. Aussi nombreuses que variées, celles-ci concernent aussi bien les élèves que la tâche ou l'activité même des professeurs : activité intermittente des élèves, tâche d'apprentissage peu attrayante (trop facile ou trop difficile), supervision distante de la part des professeurs engendrant des possibilités de tricherie non sanctionnées, non respect des règles par les enseignants, etc. Ces erreurs tendent à favoriser l'apparition des conflits et à les entretenir le cas échéant. Cependant, si la disparition totale de ces conflits est inconcevable, elle est sans doute également non souhaitable. En effet, ils sont aussi l'occasion de progresser dans la relation qu'entretiennent les professeurs avec leurs élèves. Ils permettent de réaffirmer les règles fondamentales, d'en (re)négocier d'autres et d'en établir de nouvelles ; ils constituent ainsi une étape essentielle dans le fonctionnement, le développement et la progression de la micro-société qu'est l'école.

La troisième réflexion concerne ce que l'on pourrait appeler une meilleure gestion des conflits. Rejoignant l'idée d'une posture réflexive de la part des enseignants visant l'impartialité de leurs décisions en classe, cette réflexion peut être articulée selon trois axes : a) l'évitement d'une sanction dans l'urgence ; b) un dosage de la sanction ; et c) l'évitement d'une personnalisation du conflit.

De nombreux conflits sont liés à la précipitation générée par la forte pression temporelle et le dilemme qui anime les professeurs, ils ne prennent pas le temps nécessaire à une analyse fine de la situation et s'engagent rapidement dans une dynamique d'affrontement. La première proposition consiste à différer la sanction. Ce règlement retardé du différend ne sous-entend pas nécessairement de renvoyer le règlement du conflit à la fin de la leçon, mais plutôt d'envisager cette action dans le contexte de la classe et avec l'ensemble des élèves. Ces derniers peuvent participer en tant que médiateurs par exemple ; en effet, n'étant pas personnellement impliqués dans le conflit, et par conséquent plus calmes que l'(les) élève(s) incriminé(s), ils peuvent avoir un rôle apaisant auprès de ce(s) dernier(s).

La deuxième proposition porte sur le *crescendo* des menaces de punitions proférées par les pro-

fesseurs. Ceci a tendance à favoriser les réactions d'opposition et de refus de(s) l'élève(s) perturbateur(s). Éviter l'engagement dans ce « cercle vicieux » en proposant des sanctions adaptées et en correspondance avec la faute initiale est un moyen de ne pas s'engager dans un tel cercle. Sans aller jusqu'à l'établissement d'une échelle des sanctions en correspondance avec les fautes qu'elles répriment, les professeurs ont sans doute intérêt à ne pas se laisser influencer par leur implication émotionnelle dans la situation.

La troisième réflexion concerne la tendance à la personnalisation du conflit par les protagonistes : ils attribuent à l'issue du conflit des enjeux personnels démesurés. Aussi, une prise de recul de la part des enseignants est-elle une nécessité afin de ne pas prendre à leur compte la réaction d'opposition de(s) l'élève(s) perturbateur(s).

Enfin, la dernière réflexion concerne l'inscription de la gestion des conflits dans le cadre des actions menées en faveur de l'éducation à la citoyenneté des jeunes collégiens. De façon quasi systématique, les conflits en classe se terminent par un sermon de la part des professeurs destiné, non plus au(x) seul(s) élève(s) perturbateur(s) mais à l'ensemble de la classe. Ces phases collectives de commentaire et d'analyse des conflits pourraient être rendues plus efficaces par l'explicitation des deux types de préoccupations prévalent dans la classe : au cours des conflits, les professeurs agissent en fonction de ce qui leur paraît être l'intérêt collectif, au nom d'une raison commune (le bon fonctionnement de la classe, l'établissement et le maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire), tandis que les élèves considèrent en premier lieu les intérêts individuels.

Dans la perspective de minimiser le développement des conflits futurs, il apparaît indispensable de faire prendre conscience aux élèves de ces deux niveaux de régulation de l'action et des incompatibilités auxquelles leur juxtaposition conduit. Cela sous-entend un travail en amont important, travail sur lequel s'est récemment focalisée l'école en se donnant pour objectif la formation de « citoyens responsables » (Defrance, 1993 ; « Programmes du collège », 1995). Nos propositions s'inscrivent dans le cadre de ces diverses initiatives consacrées à l'éducation à la citoyenneté qui fait aujourd'hui l'objet de nombreux projets, tels que les « Initiatives Citoyennes » (Royal, 1997), qui visent à responsabiliser les élèves et enjoignent les équipes pédagogiques et les chefs d'établissement à multiplier leurs efforts en ce sens. Si l'école n'est pas le reflet exact de la société dans laquelle elle prend place, il est néanmoins crucial qu'elle s'attache à inculquer aux élèves les valeurs de cette société telles que devenir un citoyen responsable qui agit sans et contre la violence.

En conclusion, cette étude a révélé que si les conflits professeur-élève(s) sont pour partie déterminés par des facteurs exogènes, ils sont également dotés d'une dynamique intrinsèque résultant de l'interaction entre facteurs locaux, qui sont potentiellement sous contrôle de l'action des enseignants, et que par conséquent s'ils sont parfois en difficulté, ces derniers ne sont cependant pas totalement démunis pour faire face à ces conflits.

Éric Flavier*, Stefano Bertone**,
Jacques Méard**, Marc Durand*

* LIRDEF, IUFM Montpellier,
** DREEPS, IUFM Nice

NOTE

(1) Afin de préserver l'anonymat des élèves, tous les prénoms ont été modifiés tout en conservant le marquage de la nationalité.

BIBLIOGRAPHIE

- BELKA D.E. (1991). – Let's manage to have some order. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, novembre-décembre, p. 21-23.
- COLNERUD G. (1997). – Ethical conflicts in teaching. **Teaching and Teacher Education**, n° 13, p. 627-635.
- COTHRAN D.J., ENNIS, C.D. (1997). – Students' and teachers' perceptions of conflict and power. **Teaching and Teacher Education**, n° 13, p. 541-553.
- DEFRANCE B. (1993). – **Sanctions et discipline à l'école**. Paris : Syros.

- DOYLE W. (1986). – Classroom organisation and management. In M.C. Wittrock (eds), **Handbook of Research on Teaching** (p. 392-431). New York : Macmillan.
- DOYLE W. (1990). – Classroom knowledge as a foundation for teaching. **Teachers College Record**, n° 91, p. 347-360.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURAND M. (1999). – Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. **AIESEP Newsletter**, n° 61, p. 2-10.
- FERNANDEZ-BALBOA J.M. (1991). – Beliefs, interactive thoughts and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, n° 11, p. 59-78.
- GAY G. (1981). – Interactions in culturally pluralistic classrooms. In J. Banks (ed.), **Education in the 80's : Multiethnic education** (p. 42-53). Washington, DC : National Education Association.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les rites d'interaction**. Paris : Minuit.
- HAY D.F. (1984). – Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst (ed.), **Annals of Child Development** (p. 1-44). Greenwich, CT : JAI.
- HUTCHINS E. (1995). – **Cognition in the wild**. Cambridge : The MIT Press.
- JONES V.F., JONES L.S. (1981). – **Responsible classroom discipline**. Boston : Allyn & Bacon.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge : Cambridge University Press.
- MALLOY H.L., McMURRAY P. (1996). – Conflict strategies and resolutions : Peer conflict in an integrated early childhood classroom. **Early Childhood Research Quarterly**, n° 11, p. 185-206.
- McCORMACK A. (1997). – Classroom management problems strategies and influences in physical education. **European Physical Education Review**, n° 3, p. 102-115.
- McLAUGHLIN H.J. (1994). – From negation to negotiation : Moving away from the management metaphor. **Action in Teacher Education**, n° 16, p. 75-85.
- MEARD J.-A., BERTONE S. (1998). – **L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en E.P.** Paris : PUF.
- MEARD J.-A., BERTONE S., GAL-PETITFAUX N., EUZET J.-P., DURAND M. (soumis). – **Les incivilités en éducation physique : catégorisation des transactions entre les professeurs et les élèves de 11 à 18 ans**.
- MEESE R.L. (1997). – Student fights : Proactive strategies for preventing and managing student conflicts. **Intervention in School and Clinic**, 33, 26-29,35.
- NORMAN D. (1993). – **Things that make us smart**. New York : Addison-Wesley.
- PERRON J., DOWNEY, P.J. (1997). – Management teaching used by high school physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17, 72-84.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Ecrits sur le signe**. Paris : Seuil.
- PINSKY L. (1992). – **Concevoir pour l'action et la communication**. Berne : Peter Lang.
- Programmes du collège (1995). – **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, n° 48, p. 3667.
- REYNOLDS A. (1992). – What is competent beginning teaching ? A review of the literature. **Review of Educational Research**, 62 (1), p. 1-35.
- RINK J.E. (1985). – **Teaching physical education for learning**. St Louis : Times Mirror/Mosby.
- ROSCHE E. (1973). – Natural categories. **Cognitive Psychology**, n° 7, p. 328-350.
- ROYAL S. (1997). – Actions éducatives. Initiatives citoyennes à l'école pour apprendre à vivre ensemble. **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, n° 36, p. 2509-2511.
- SAURY J., DURAND M., THEUREAU J. (1997). – L'action des entraîneurs experts en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. **Science et Motricité**, n° 31, p. 21-35.
- SCHÖN D.A. (1994). – **Le praticien réflexif**. Montréal : Editions Logiques.
- SCHUNK D.K., MEECE J.L. (1992). – **Student perceptions in the classroom**. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- SELOSSE J. (1991). – Conflit social. In R. Doron, F. Parot (eds), **Dictionnaire de la psychologie** (p. 138). Paris : PUF.
- SHANTZ C.U. (1987). – Conflict between children. **Child Development**, n° 58, p. 283-305.
- SILVERMAN S. (1988). – Relationships of selected pre- and context variables to achievement. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n° 59, p. 35-41.
- SUCHMAN L.A. (1987). – **Plans and situated actions**. Cambridge : Cambridge University Press.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique**. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (éd.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : PUF.
- THEUREAU J., JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées**. Toulouse : Octares.
- VARELA F. (1989). – **Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant**. Paris : Seuil.
- WHITSON J.A. (1997). – Cognition as a semiotic process : From situated mediation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner & J.A. Whitson (eds), **Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives** (p. 97-149). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to labour**. Westmead, England : Saxon House.
- ZIMMERMAN D.H. (1970). – The practicalities of rule use. In J.D. Douglas (ed.) **Understanding everyday life : Toward the reconstruction of sociological knowledge**, (p. 221-238). Chicago : Aldine Publishing Company.

Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative

Éliane Ricard-Fersing,
Marie-José Dubant-Birglin
et Jacques Crinon

Les pratiques d'écriture en formation des enseignants sont désormais répandues dans la plupart des pays occidentaux. Elles se présentent néanmoins sous des formes contrastées. Nous comparons ici trois genres d'écrits à vocation professionnalisante : des mémoires professionnels français et anglais, et des portfolios provenant des États-Unis. Il ressort de cette étude qu'en deçà d'une diversité de surface, due à la cohérence interne de chaque genre et à ses finalités institutionnelles, apparaît une convergence au niveau des opérations discursives élémentaires qui les constituent en profondeur. Un début d'identification de ces opérations élémentaires nous ouvre des perspectives nouvelles sur la professionnalité enseignante autant que sur l'accompagnement à offrir à ces pratiques d'écriture en formation.

Mots-clés : formation des enseignants, écriture en formation, mémoire professionnel, portfolio, analyse de discours.

Les tâches d'écriture exigées dans les formations professionnelles des futurs enseignants constituent un lien entre la formation dite théorique et les stages pratiques dans les écoles. Elles jouent par là un rôle différent de celui des mémoires ou des thèses dans les formations académiques. Certes, d'un côté comme de l'autre, une analyse des effets du passage par l'écriture sur la construction des connaissances amène à considérer l'écriture comme un « instrument intellectuel » (Vygotski, 1997/1934) ou comme un « outil mental » (R. Chartier, 1998 ; Olson, 1998). Mais l'écriture en formation d'enseignants – même si elle peut être à l'intersection de plusieurs logiques qui ne sont pas toujours en cohérence,

certification, formation, insertion socioprofessionnelle (Fabre, Lang et Benoît, 1999) – a des objectifs propres liés à la construction de connaissances sur l'action et de l'identité professionnelle (Cros, 1998).

Les travaux français récents sur l'écriture dans la formation des maîtres concernent le mémoire professionnel (pour une revue, voir Gomez, 1999). L'existence d'un mémoire professionnel dans le cursus d'un futur enseignant peut aujourd'hui apparaître comme une évidence pour des Européens : il existe depuis longtemps en Grande Bretagne, il a été introduit depuis plus de dix ans en France ou en Suède... En revanche, lorsqu'on

se tourne vers l'Amérique du Nord, les pratiques de portfolios apparaissent comme une alternative à ces choix. Si nous avons pu considérer le portfolio, dans un premier temps, comme exotique par rapport à nos traditions, nous nous sommes vite aperçus de la diffusion des pratiques de portefeuille de compétences dans les champs les plus divers relevant de la formation, l'éducation ou l'entreprise (Derycke, 1998 ; 2000 ; Hadji, 1992 ; Weiss, 2000). Le portfolio s'acclimate en France, comme ailleurs, et il est temps de comprendre ce qu'il peut apporter à la conceptualisation et à l'évaluation de la formation professionnelle des enseignants.

Une première confrontation entre l'objet mémoire et l'objet portfolio a été réalisée par Russell Osguthorpe, précisément sous le titre « le portfolio, une alternative au mémoire professionnel » (Osguthorpe, 1998). Il en ressort que, malgré des finalités très différentes, les deux écrits se rejoignent sur bien des aspects. Destiné, l'un à un entretien d'embauche (Winsor et Ellefson, 1995), l'autre à une soutenance de type plus ou moins académique dans le cadre d'une certification professionnelle, les deux écrits néanmoins sont des outils de formation et d'évaluation et à ce titre poursuivent des intérêts communs. Ils visent tous deux à promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lectures) à la pratique (sous forme d'expérience personnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus... Dans les deux cas, il s'agit pour l'étudiant de donner du sens à ses premières expériences du métier avec l'aide d'un formateur qui l'accompagne dans la réalisation d'un écrit à la fois trace et outil de formation. Reste que, dans le mémoire, l'accent est mis sur une continuité de l'écriture et une spécialisation thématique que ne réclame pas le portfolio, dossier composé de documents juxtaposés et portant sur des objets très diversifiés.

Notre hypothèse est que, par delà les très réelles différences entre ces deux *genres* de textes (1) et les contraintes qu'ils imposent, il y a une homogénéité des activités élémentaires mises en œuvre par les auteurs des mémoires et des portfolios et une complémentarité entre les avantages et les faiblesses inhérentes à ces deux formes. De telles convergences pourraient nous amener, en tant que

formateurs accompagnant ces travaux d'écriture, à tenter de compenser, par des emprunts ponctuels à l'autre technique, les limites du genre qui nous tient à cœur, non par pur attachement à une tradition, somme toute récente, mais par intérêt pour sa cohérence et son efficacité.

Cette comparaison entre mémoires professionnels et portfolios aura donc des implications en termes, d'une part de construction d'un modèle d'analyse de l'écriture en formation et d'autre part d'action des formateurs assurant l'accompagnement de cette écriture. Après une recherche qui nous amenait à poser la question de la construction de la théorie dans les mémoires et de la conception de la théorie qu'entretenaient leurs auteurs (Ricard-Fersing, Crinon et Dubant-Birglin, 2001), nous avons pris conscience que la notion de pratique – deuxième terme d'un couple infernal théorie/pratique ! – n'était pas plus limpide que la notion de théorie même si les étudiants exprimaient parfois une relative aisance à faire leur « partie pratique » contrairement à la partie théorique supposée difficile. Quelle est la place de la pratique dans un mémoire ? Comment se présente-t-elle ? Qu'en reste-t-il après la mise en forme discursive ? Faut-il aller la chercher dans les annexes ? Notre groupe de chercheurs est, par ailleurs, unanime à dire l'extrême difficulté qu'il y a à faire écrire aux stagiaires sous forme de narration ou de description un compte rendu qui reste au plus près de ce qui a été vécu dans la classe et laisse apparaître les interstices du sens, l'événementialité du réel, l'irruption du vivant sous la forme d'une parole d'enfant. Les auteurs américains des portfolios savent-ils mieux le faire ?

Bernard Lahire, s'interrogeant sur la difficulté des acteurs sociaux à restituer devant le chercheur les savoirs qu'ils engagent spontanément dans l'accomplissement de leurs activités professionnelles ou de loisir, trouve dans la prégnance des formes sociales de communication stéréotypées des empêchements à retenir dans les mailles d'un filet trop lâche la multitude des actions et des savoir-faire (Lahire, 1998). Et si le mémoire, dans sa discursivité toute académique produisait cet effet de masquage de la pratique vraie par la substitution d'un autre discours sans rapport avec les pratiques mais à visée de socialisation professionnelle, caractérisé par la « langue de bois » ?

C'est donc aussi à la recherche de la pratique que nous partons, curieux de voir si les pratiques

du portfolio en trouvent autrement l'accès et sous quelle forme elle peut être, sans affadissement, reprise dans une démarche d'analyse par l'écriture.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons sélectionné dans un corpus plus vaste trois portfolios provenant d'une université de l'Utah, qui nous ont semblé représentatifs du genre « portfolio » ; ils présentent en effet des analogies de structure et de formulation qui renvoient sans doute à des propositions d'organisation relativement stéréotypées sans exclure une certaine originalité de contenu. Quant au corpus de mémoires professionnels, il se compose de mémoires professionnels français, mais aussi de mémoires anglais (« professional dissertations »). Nous disposons de trois mémoires anglais relatifs au domaine des compétences mathématiques (2) et nous y avons ajouté trois mémoires français également relatifs à des apprentissages mathématiques pour plus de cohérence (3). Tous ces écrits concernent l'école élémentaire. Il s'agit en outre de travaux validés par l'institution et considérés comme de bonne qualité par les formateurs qui les ont fournis (4).

Cette inclusion de documents anglais dans le corpus conduit dès lors à une comparaison à trois termes, la catégorie « mémoire » s'étant révélée à l'analyse plus composite que prévu.

Nous avons d'abord procédé à des comparaisons de « surface » dans le but de relever les passages obligés que comportent ces différents écrits. Puis, au-delà des analogies et des différences de structure, nous avons cherché quelles activités élémentaires communes sous-tendaient ces ensembles.

PORTFOLIOS ET MÉMOIRES PROFESSIONNELS : QUELS PASSAGES OBLIGÉS ?

Avec l'idée de passages obligés, nous voudrions suggérer que les auteurs des écrits de formation que nous discutons ici se plient à un certain nombre d'obligations, qu'elles leur soient intimées par des formateurs soucieux d'orthodoxie ou qu'elles résultent d'un implicite entretenu pour le meilleur et pour le pire de génération en génération, parfois même en contradiction avec les termes mêmes des textes de cadrage (voir Ricard-

Fersing, Crinon et Dubant-Birglin, 2001). La lecture de ces textes semble confirmer un constat déjà fait lors de l'analyse d'un corpus plus important de mémoires professionnels (Crinon et Guigue, 2002) : les auteurs, au milieu des contraintes, trouvent toujours des marges de liberté qui confèrent à leur travail une valeur créative et à nos analyses une valeur interprétative : ce qui ressort des « bons » mémoires n'est pas le résultat figé d'une application de normes mais plutôt d'une négociation individuelle entre le besoin de fournir à la demande et le désir de s'emparer d'un outil pour voir clair.

Quels passages obligés dans les portfolios américains ?

Les trois portfolios étudiés présentent une grande homogénéité de composition. Comportant ou non un sommaire et n'étant jamais paginés, ils laissent apparaître des chapitres clairement séparés par des pages de garde portant un titre en gros caractères : « planning », « management », « mathematics »... Ces parties ne sont pas organisées au sein de regroupements plus vastes, elles sont simplement juxtaposées, parfois numérotées. Il nous semble qu'elles renvoient en réalité à trois entrées distinctes : une entrée par la présentation de soi et de son éthique professionnelle, une seconde par le traitement de problèmes professionnels, la troisième par l'approche des questions disciplinaires et didactiques (5).

Ainsi sous le titre « professional education », on trouve un *curriculum vitae*, des éléments d'évaluation de l'année de formation mais aussi un exposé plus ou moins développé de « my philosophy of education » qui prend la forme d'une profession de foi parfois étayée de citations et références.

Nous avons regroupé sous la rubrique « problèmes professionnels » les entrées suivantes retrouvées systématiquement :

« Management » : la gestion de la classe et les problèmes de discipline.

« Planning » : les programmations à la journée, au mois, au trimestre.

« Integration » : la mise en cohérence des savoirs disciplinaires, l'interdisciplinarité.

« Assessment » : l'évaluation des élèves.

« Parents at school » : la relation avec les parents.

À l'intérieur de chacune de ces parties, on trouve un plan identique : une déclaration de principes (my

philosophy of..., management, planning), suivie de documents attestant de situations, d'activités illustrant le thème en question. Il s'agit soit de documents professionnels (des préparations de classe, des observations et bilans), soit de travaux d'enfants, soit de photographies de situations (un parent intervenant dans la classe, des enfants au travail autour d'une table) très succinctement commentés par l'ajout de quelques mots sur une étiquette collée sur le document ou légendant la photo.

Le troisième ensemble est consacré aux entrées disciplinaires et décline les domaines enseignés à l'école, de la maîtrise de la langue (literacy) aux mathématiques et à l'éducation à la santé (healthy lifestyles). Chaque chapitre comporte également une déclaration de principes accompagnée de traces des activités menées en classe sous forme de documents écrits ou photos. Sous l'intitulé « best practices », on trouve des listes de recettes pédagogiques, décrites rapidement, datées et référées à leurs sources. Par exemple : le 8 mars 1999, de madame Mac N., « donner à chaque table un numéro et y suspendre un sac avec de la colle, des ciseaux, des crayons : cela empêche les élèves de se lever et se promener dans la classe ».

On peut donc parler d'une composition en abyme pour ce qui est des portfolios : une partie rédigée consacrée à une réflexion personnelle introduit à l'ensemble du dossier mais ouvre également chacun des chapitres consacrés à des thématiques spécifiques. Le contraste est très net entre une écriture à la première personne (on trouve aussi dans quelques portfolios des extraits d'un journal de classe rédigé par l'étudiant ou des monographies d'enfants) et des documents presque bruts qui peuvent se présenter sous forme manuscrite (par exemple des grilles d'évaluation, des formulaires d'analyse remplis à la main). C'est là ce que nous appellerons des passages obligés, visiblement dictés par l'institution malgré la présence de quelques variations intéressantes : un de nos auteurs ajoute au plan canonique une entrée intitulée « the reflective teacher » et une autre, « colleague collaboration », manifestant peut-être par là une professionnalisation plus avancée.

Quels passages obligés dans les mémoires français et les « professional dissertations » anglais ?

Les mémoires professionnels français marquent un fort attachement à une dichotomie théorie/

pratique. Écrits d'une manière continue, sans rupture majeure de style, les trente pages des mémoires étudiés se partagent à peu près également entre ces deux approches. Grâce à l'analyse d'entretiens menés avec quelques stagiaires, nous avons pu montrer la prégnance de ce modèle bien au-delà des prescriptions des directeurs de mémoires ainsi que les incertitudes qui entourent le terme même de théorie pour les stagiaires, et probablement pour les formateurs aussi (Ricard-Fersing, Crinon et Dubant-Birglin, 2001). C'est ainsi que la partie dite théorique de nos trois mémoires combine une élaboration du problème professionnel choisi, des références nombreuses aux textes officiels attestant des obligations des enseignants et des citations et résumés d'ouvrages scientifiques ou pragmatiques. Le ton y est généralisant et le style porte la trace de nombreuses tournures prescriptives. La partie dite pratique repose sur l'évocation et l'analyse des activités menées en classe par l'auteur du mémoire lui-même, en relation avec la problématique de celui-ci. La nature du lien entre les deux parties est complexe. On peut lire la partie pratique soit comme une application de la théorie, soit comme une vérification plus ou moins expérimentale, une mise à l'épreuve de la théorie, soit comme une illustration...

Les trois mémoires sont accompagnés d'annexes présentant les supports d'exercices et les travaux d'élèves auxquels le mémoire renvoie dans le texte grâce à des notes.

Malgré cette distinction entre théorie et pratique, les mémoires français ne présentent pas un plan stéréotypé et chacun trouve ses mots et son rythme propres pour transmettre un cheminement nécessairement original effectué pendant les quelques mois de rédaction du mémoire. À l'opposé, les « professional dissertations » anglaises comportent un plan canonique proche de celui adopté par les articles scientifiques auxquels ils empruntent leur nomenclature : problématique de la recherche, hypothèses, méthodologie, résultats, analyse et discussion. Ce constat est confirmé par la lecture des mémoires. Il s'agit à chaque fois d'une recherche à la fois quantitative et qualitative portant sur un échantillon restreint d'enfants testés en dehors des pratiques de classe proprement dites. Le choix des mémoires anglais est clair. Il se fait en faveur d'une démarche expérimentaliste – que l'étudiant vise à tester les capacités de transfert d'apprentissage des élèves d'un domaine dans un autre, la véracité des assertions concer-

nant les compétences comparées de l'un et l'autre sexe en matière de représentation spatiale ou les avantages d'un guidage par un système de grilles d'écriture des apprentissages scientifiques.

L'écriture des mémoires anglais est fréquemment interrompue par la présentation de tableaux ou de réponses aux exercices, ce qui n'empêche pas la présence d'annexes.

Conclusion provisoire

Ce survol rapide et formel semble donc bien confirmer que nous avons affaire à trois genres d'écrits de formation bien distincts dont la nature est bien sûr commandée par une fonction précise – certification ou projet d'embauche –, par une histoire – le portfolio correspond à l'émergence de modes d'évaluations de compétence complexes alternatives aux tests et aux évaluations de savoirs ponctuels (Weiss, 2000), le mémoire à une réflexion sur le rôle formatif de la recherche (Perrenoud, 1990) – et par des injonctions institutionnelles auxquelles les auteurs ont tout intérêt à se conformer.

On peut distribuer sur un axe commun les différents genres décrits jusqu'à présent, en allant du genre le plus clinique au plus expérimental, à condition de prendre ces adjectifs dans une acception suffisamment large.

La spécificité des portfolios réside dans leur transparence, leur capacité à restituer un réel certes fragmentaire mais saisi avant même que l'analyse y ait fait le tri entre l'essentiel et l'accessoire. Tout semble compter également dans les portfolios qui mettent sur le même plan une lettre d'enfant remerciant l'enseignant de sa gentillesse et l'évaluation très officielle portée par l'institution, l'anecdotique, la recette, le prescriptif, le théorique... Tous les outils, voire les « trucs » semblent avoir la même dignité et sont dévoilés avec la même impudeur.

Les mémoires français renvoient également à des pratiques professionnelles situées en milieu naturel donc complexe mais ce qui nous est livré de l'expérience vécue l'est sous une forme très interprétée, hiérarchisée et c'est en général seulement par le biais des annexes que le lecteur peut accéder au matériau brut.

Quant aux mémoires anglais, leur perspective expérimentaliste les situe d'emblée dans un milieu

proche du laboratoire, obligés qu'ils sont de rompre avec l'enchevêtrement des causalités s'ils veulent accéder à une dimension quantitative et scientifique.

Ces remarques sont schématiques. Elles devront être nuancées. En effet, une seconde lecture plus approfondie nous amène au constat suivant : chaque genre, malgré son orientation spécifique et sa cohérence, recèle des traits qui sembleraient ne devoir appartenir qu'aux autres genres. D'où l'hypothèse que chaque choix sur lequel est fondé un genre appellerait les autres en creux, et une seconde hypothèse, qui en découle, que cette dialectique du même et de l'autre au sein de chaque écrit dessinerait les contours d'un parcours de formation quasi obligé, partagé, malgré les différences d'accent, par l'ensemble des institutions de formation considérées et les sujets qui entreprennent une telle professionnalisation. Nous mettrons successivement ces deux hypothèses à l'épreuve.

VERS LA DÉFINITION DE COMPOSANTES FONDAMENTALES DE L'ÉCRITURE PROFESSIONNALISANTE

Chaque genre aspire à la complétude

En plaçant chaque genre d'écrit professionnel étudié sur une ligne allant du plus clinique au plus expérimental, nous soulignons la continuité entre eux plutôt que la rupture. Cette continuité nous semble résulter d'un effet de compensation qui fait que chaque écriture propre à une tradition particulière comporte aussi des caractéristiques des deux autres : chaque genre se déploie sous l'égide d'une dominante clairement repérable mais qui n'exclut pas la présence plus discrète de traits complémentaires. Disons alors que les portfolios mettent l'accent sur la dimension personnelle du processus de formation, les mémoires français sur la dimension professionnelle, les mémoires anglais sur la dimension scientifique. Ce qu'on voit en priorité dans les portfolios, c'est le parcours d'une personne dans le dédale des situations rencontrées par le maître débutant (moi et la discipline ; moi et les maths ; moi et la gestion du temps ; moi et les parents d'élèves, etc.). Dans les mémoires, la problématique professionnelle centrée sur la préparation de la classe et les décisions de l'en-

seignant ferait presque oublier qu'il y a des enfants dans la classe, des collègues autour, des parents dehors. Les « professionnel dissertations » se concentrent sur la constitution des apprentissages des élèves en objet de savoir, de recherche et de théorisation, réservant pour la fin les leçons professionnelles à tirer du constat scientifique.

Pourtant, les portfolios qui semblent refuser de donner cours à un discours d'analyse continue mettant en scène un acteur et son point de vue unique incluent des pages intitulées « réflexion » dans lesquelles ladite réflexion est guidée par une grille désignée par les quatre initiales PPPP, c'est-à-dire « procédure », « praise », « polish », « plan » qui conduit l'auteur à propos d'une séance de classe observée ou menée par lui à passer de la narration à la critique, puis à la rectification et au projet révisé. La présence de pages de journal professionnel, la répétition de déclarations de principes et de valeurs attestent également de l'aspiration à l'expression d'un sujet garant de la cohérence de son expérience et de son engagement éthique et théorique (c'est là qu'on trouve les références qui ne sont jamais constituées en bibliographie). Des monographies d'enfants viennent confirmer que du côté des élèves également, l'apparente fragmentation des activités décrites ou photographiées recouvre des problématiques individuelles marquées par la difficulté voire l'échec.

Du côté des mémoires français si marqués par le souci inverse d'une centration sur un problème unique éclairé par des lectures et exploré au travers d'une pratique en situation réelle, on trouve dans un mouvement compensatoire les annexes qui restituent quelques éléments d'un vécu trop vite recouvert par l'argumentation. On entend aussi, dans les mémoires, la voix des élèves sous la forme de citations et on y entrevoit la classe au travers de descriptions, mêmes brèves et stéréotypées. On entend aussi la voix de l'auteur disant ses hésitations ou sa certitude d'avoir choisi un sujet en rapport avec ses questionnements intimes ou son désarroi en recevant comme lieu de ses pratiques une classe en décalage complet avec son sujet ! Quant au souci scientifique, s'il se situe plus du côté du reçu sous forme de lectures (recensées en bibliographie contrairement au portfolio), il est bien présent et les auteurs participent tous à l'idée d'une rationalité à l'œuvre dans les apprentissages et à la prévisibilité d'un certain nombre de phénomènes dans la classe.

Dans les mémoires anglais, enfin, la démarche qui cherche à établir de nouvelles vérités scientifiques – même modestement, à partir d'un échantillon restreint – s'accompagne de remarques tirées d'entretiens libres avec les enfants, de monographies complémentaires des tableaux arides de résultats chiffrés. Des confidences sur les difficultés du choix du sujet de recherche mettent en scène un chercheur visiblement impliqué. La référence appuyée aux instructions officielles anglaises, le si contesté « National Curriculum » montre bien qu'on se situe dans une perspective professionnelle, malgré les apparences premières suggérées par sa structure formelle.

Ainsi, à l'examen, chaque genre d'écrit révèle des priorités assumées sous forme de postures : il s'agit d'entrer dans le métier en mettant en avant un masque de sujet apprenti, de praticien réflexif ou de chercheur en herbe. Mais, en deçà de ces postures affichées, chaque genre laisse place à une pluralité d'opérations discursives, dont la récurrence dans les trois genres indiquerait la présence d'un socle commun pour l'activité d'écriture professionnalisante. Cela nous amène à préciser nos hypothèses précédentes. Non seulement les trois genres étudiés ne sont guère purs (première hypothèse) mais de plus ils constituent la résultante d'opérations élémentaires, d'activités à double face langagière et professionnelle transversales à la variété des textes (deuxième hypothèse).

Des activités élémentaires à l'intersection des portfolios, des mémoires et des « dissertations »

Le fait de retrouver, d'un genre à l'autre, des entrées semblables nous amène à penser leur complémentarité dans la construction d'une syntaxe propre à l'écriture professionnalisante. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous distinguerons cinq opérations que réalise chaque écrit à des degrés divers mais aussi avec des nuances pleines d'enseignement. Comme si, en passant d'un genre à l'autre, chaque composante élémentaire se dépouillait à nos yeux de ses particularités et atteignait une sorte d'universalité au-delà des contextes nationaux et des techniques particulières.

Ainsi, l'activité qui consiste à *identifier ses sources* pourrait devenir une catégorie englobant à la fois les très académiques bibliographies trouvées dans les mémoires et les dissertations et les

listes de « best practices » appartenant aux portfolios. La question de la « traçabilité », du souci de nommer les pensées avec lesquelles on est entré en dialogue et qui étayent les prises de décision accomplies ou projetées est au cœur du métier d'enseignant. Il ne s'agit pas de reconnaître indéfiniment une dette mais d'identifier les origines de ses pratiques pour pouvoir éventuellement les réévaluer, en tester la cohérence avec les autres éléments d'une pédagogie. On sait précisément la difficulté des praticiens de l'enseignement, même chevronnés, pour référer des choix à des lectures, des rencontres, des témoignages (A.-M. Chartier, 1998). On a vu en revanche des stagiaires tenir un journal de leurs idées préparatoires au mémoire, c'est-à-dire de leurs rencontres avec des partenaires, des pairs, avec des lectures inopinées, des informations saisies au vol, embryon de la future bibliographie qui pourtant ne retiendra que les sources les plus officielles. À cet égard, les portfolios se montrent d'une toute autre générosité et s'ouvrent largement à la présence des conseillers, pairs, auteurs qui ont pu compter dans la construction d'une pensée qui se sait dialogique.

La variété des « je » qui s'écrivent dans les trois genres nous fait également penser que *l'écriture à la première personne* est un « lieu commun » de la formation professionnelle par l'écriture. Nous avons déjà quelques indications à ce sujet grâce à une étude antérieure (Crinon, Guigue et Ricard-Fersing, 1999 ; Crinon et Guigue, 2002). Les mémoires professionnels les plus réflexifs sont en effet ceux dans lesquels, entre autres, la présence d'un sujet qui se met en scène, assume ses choix, modalise ses affirmations, se fait le plus sentir. À la croisée de nos trois genres, on retrouve bien le sujet, qu'il dise ses croyances, ses émotions comme dans les portfolios ou plus pudiquement ses décisions de praticien ou de chercheur dans les mémoires français et anglais. Il y a dans les écrits venant d'Amérique, une grande facilité à passer d'un « je » à l'autre, ce que font plus difficilement les auteurs européens, pris dans le style particulier d'un genre académiquement fixé. Mais n'est-ce pas la difficulté de se couler dans un « je » de commande qui fait souvent renoncer les candidats à l'implication au moment de passer à l'acte et les amène à se dissimuler derrière la troisième personne ou l'indéfini ?

Une autre opération repérable dans les écrits de formation est celle qui consiste à *faire entrer dans*

l'horizon de ses pratiques l'Autre au sens le plus général, c'est-à-dire tout ce qui relève de l'imprévisible, de l'irréductible aux schémas préalables de l'action programmée : ce sont les enfants, la classe qu'on n'a pas voulue, les circonstances et conditions sociales défavorables, les partenaires récalcitrants... Du moins, c'est ainsi que l'envisagent les stagiaires français la plupart du temps et c'est à l'occasion de ces « contretemps » que se nouent les analyses les plus précieuses (Ricard-Fersing, Crinon et Dubant-Birglin, 2001). Classiquement, l'obstacle force à interpréter et à donner un sens au réel non entièrement rationnel. Pour les auteurs anglais également, un obstacle au niveau d'un choix de recherche peut se révéler fertile et déboucher sur des résultats originaux (montrer la difficulté du transfert de procédures cognitives à l'intérieur d'une même discipline et non plus entre deux champs différents). Plutôt que de se laisser forcer par les circonstances, les étudiants américains semblent donner spontanément de la place à l'émergence de l'Autre (événement, personne), étrangers qu'ils sont à la nécessité d'unifier leur expérience dans un discours continu.

Se référer à des normes fait sans aucun doute partie des éléments constitutifs fondamentaux des écrits analysés. C'est une activité présente dans tous nos exemples, à cette nuance près que les portfolios mettent l'accent sur l'élaboration de normes individuelles (« my philosophy of... ») quand les écrits européens consacrent l'essentiel de cette activité à évoquer les instructions officielles ou, en ce qui concerne les étudiants français, des prescriptions plus diffuses contenues dans les ouvrages de pédagogie les plus massivement consultés.

Nous nous attacherons enfin à une dernière composante, l'activité qui consiste à *poser des problèmes professionnels*, c'est-à-dire à voir dans les pratiques des objets d'étonnement et d'interrogation et non des routines justifiées par leur simple récurrence, à rechercher la pensée vivante et complexe cachée sous les slogans. C'est un des sens possible de l'injonction de « problématiser » que reçoivent de leurs formateurs les étudiants français. Ils y répondent en ébauchant une relativisation historique un peu trop souvent structurée autour de l'opposition rapide entre « les anciens et les modernes », la pédagogie traditionnelle et l'actuelle enfin clairvoyante. Mais entrer dans un métier, celui d'instruire, ne peut aller sans la volonté de se situer par rapport à un passé, même

sous-évalué, et à des mots d'ordre plus récents. On peut aussi poser des problèmes professionnels en reliant, comme le font les étudiants anglais, qui se veulent des chercheurs, l'investigation scientifique à la question de l'efficacité de l'enseignant ; étudier les capacités de transfert des élèves, le rôle de l'écrit dans la structuration de la pensée scientifique à ses débuts, c'est faire avancer la question de l'économie de temps et de moyens dans la classe. Dans les portfolios, on sent la prégnance d'une philosophie de l'évaluation comme outil de problématisation, évaluation de soi et des élèves qui remet en question la valeur de toute entreprise. C'est ainsi une problématisation par l'aval que donnent à lire les portfolios, fidèles en cela à une démarche qui consiste à passer à l'acte avec le minimum d'a priori et de construction théorique préalable.

CONCLUSION

La liste de ces opérations discursives élémentaires n'est certainement pas close, le modèle mérite à coup sûr d'évoluer, la conceptualisation proposée est en cours de construction. En outre, notre but n'est pas d'établir un nouveau référentiel, même si chacun des éléments évoqués pourrait aussi être traduit en terme de compétences : compétences relatives à la production d'un écrit, compétences de la professionnalité enseignante. Il s'agit plutôt d'identifier ce qui fait le fondement de la fonction formative de l'écriture professionnalisante, la matrice de cette écriture. Chacun des éléments retenus présente en effet deux faces, une face langagière (ce qu'on fait quand on compose un mémoire ou un portfolio) et une face professionnelle (ce qu'on fait quand on prépare sa classe, qu'on évalue son action, qu'on se situe par rapport à des valeurs...). S'il serait fâcheux ici de confondre dire (ou écrire) et faire (Crinon, 2001), du moins s'agit-il d'activités mentales qui lient de manière étroite écriture et exercice de la profession.

Nous voudrions aussi proposer d'utiliser ces quelques remarques dans la perspective d'accompagnement des mémoires qui est la nôtre en tant que formateurs d'enseignants. En effet, la variété des interprétations des activités élémentaires que nous avons repérées (identifier des sources, écrire à la première personne, faire entrer l'Autre dans

ses pratiques, se référer à des normes, poser des problèmes professionnels) nous suggère la possibilité d'étendre le registre des genres que nous faisons pratiquer à nos étudiants au-delà de ce qu'ils comportent habituellement pour mieux embrasser la pluralité des modes d'accès à la complexité d'un métier. Plutôt qu'en faisant éclater les genres existants dont la cohérence est garante d'un certain contrat pédagogique entre l'institution et le formé, c'est probablement en multipliant et en variant les genres d'écrits de formation dans le temps d'un cursus de professeur stagiaire qu'on peut espérer lui faire parcourir l'éventail des possibles. En ce sens, la lecture des portfolios a pu être pour nous le choc qui nous a réveillés du « sommeil dogmatique » selon l'expression kantienne ! La connaissance d'autres normes d'écriture de formation pourrait bien nous obliger à faire « travailler » de l'intérieur notre genre de prédilection.

Quant à la question de la capture de la pratique par les écrits de formation, problème que nous évoquons en commençant et qui constitue pour nous, directeurs de mémoires, un vrai problème professionnel, elle ne peut être résolue ni par l'abandon de la discursivité des mémoires, ni par un recours massif aux témoignages bruts et presque toujours positifs des portfolios, ni par la plongée dans le monde quantifiable mais nécessairement simplifié des recherches à l'anglaise. C'était, sans doute, une erreur de vouloir chercher au niveau d'un genre particulier le vecteur privilégié de l'écriture du réel. C'est plus probablement au niveau plus profond des opérations discursives qu'il faudra trouver et affiner l'outil adéquat.

C'est donc en explicitant et en travaillant plus précisément les séquences d'écriture préparatoires à la réalisation de l'écrit final, les étapes intermédiaires de la construction d'un mémoire, que nous avons une chance de progresser – et de faire progresser nos étudiants – dans la saisie de la pratique par l'écriture. Dans cette perspective, l'expérience de la lecture d'une pluralité d'écrits de formation et la mise en évidence des opérations élémentaires qui les sous-tendent pourraient être des outils pertinents.

Éliane Ricard-Fersing
Marie-José Dubant-Birglin
Jacques Crinon
IUFM de Créteil

Remerciements

Le présent article est une partie d'une recherche sur « Les dispositifs d'écriture dans la formation des enseignants ». Les auteurs adressent leurs remerciements à l'IUFM de Créteil, qui a soutenu financièrement le projet, à l'ensemble des membres

de l'équipe et à leurs partenaires du réseau européen TNTEE (Thematic Network on Teachers Education in Europe). Des remerciements particuliers pour Muriel Fénichel (IUFM de Créteil), Peter Littleford (De Montfort University, Bedford, Grande-Bretagne) et Russell T. Osguthorpe (BYU, Utah), qui ont participé à la constitution du corpus.

NOTES

- (1) Un genre est caractérisé par un ensemble de propriétés et de caractéristiques liées à des conventions socio-historiques. Lorsque nous rédigeons, nous avons recours aux genres disponibles dans l'environnement culturel (Hayes, 1996). Parmi ce qui peut caractériser un genre, nous retiendrons ici tout particulièrement le mode de structuration du texte.
- (2) Mémoires soutenus à De Montfort University, Bedford.
- (3) Mémoires provenant de l'IUFM de Créteil.
- (4) Le corpus est volontairement restreint. Nous proposons en effet dans le cadre de cet article une analyse qualitative exploratoire, qui ne prétend pas avoir valeur générale. Le modèle auquel aboutit cette analyse est actuellement testé sur un corpus plus large et plus diversifié d'écrits de formation.
- (5) Cette analyse d'un petit échantillon de portfolios est confortée par les données que fournit la littérature nord-américaine consacrée aux portfolios dans la formation des enseignants. Voir notamment Grant et Huebner, 1998 ; Johnson, 1996 ; Montgomery, 1997.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER A.-M. (1998). – L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et formation**, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER R. (1998). – **Au bord de la falaise**. Paris : Albin Michel.
- CRINON J. (2001). – Se former à écrire, se former en écrivant : le sujet, les partenaires et le contexte. Dossier pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- CRINON J., GUIGUE M., RICARD-FERSING E. (1999). – **The professional dissertation : Partnerships and dialogues**. Paper presented at ECER '99, Lathi, 22-25 septembre 1999.
- CRINON J. et GUIGUE M. (2002). – Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. **Spirale**, n° 29, p. 201-219.
- CROS F. (éd.) (1998). – **Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire**. Paris : L'Harmattan.
- DERYCKE M. (1998). – Suivi pédagogique : grille critériée et dossier d'apprentissage. **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 20, n° 3, p. 65-79.
- DERYCKE M. (2000). – La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. **Revue française de pédagogie**, n° 132, p. 23-32.
- FABRE M., LANG V. et BENOIT J.-P. (1999). – Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 32, n° 4-5, p. 91-109.
- GOMEZ F. (1999). – Le mémoire professionnel, revue de travaux. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 32, n° 4-5, p. 9-90.
- GRANT G. E. et HUEBNER T. A. (1998). – The portfolio question : a powerful synthesis of personal and professional. **Teacher Education Quarterly**, vol. 25, n° 1, p. 33-43.
- HADJI C. (1992). – **L'évaluation des action éducatives**. Paris : PUF.
- HAYES J.R. (1996). – A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy et S. Ransdell (eds.), **The science of writing** (p. 1-28). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- JOHNSON K.E. (1996). – Portfolio assessment in second language teacher education. **TESOL Journal**, vol. 6, n° 2, p. 11-14.
- LAHIRE B. (1998). – Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur les faire ». **Recherche et formation**, n° 27, p. 15-28.
- MONTGOMERY K. (1997). – Student teacher portfolios : a portrait of the beginning teacher. **Teacher Educator**, vol. 32, n° 4, p. 216-225.
- OLSON D. R. (1998). – **L'univers de l'écrit**. Paris : Retz.
- OSGUTHORPE R. T. (1998). – **The teaching portfolio as an alternative to the professional dissertation : A US prospective**. Paper presented at ECER '98 (European Conference on Educational Research), Ljubljana, 16-19 septembre 1998.
- PERRENOUD P. (1990). – Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In **Actes du Colloque « La place de la recherche dans la formation des enseignants »** (p. 91-121). Paris : INRP.
- RICARD-FERSING É., CRINON J. et BIRGLIN M.-J. (2001). – Theory and its status in the professional dissertations by teachers. In C. Day & D. Van Veen (eds.), **Educational Research in Europe, Yearbook 2001** (p. 139-148). Leuven/Apeldoorn : Garant Publishers.
- VYGOTSKI L. (1997/1934). – **Pensée et langage**. Paris : La Dispute.
- WEISS J. (2000). – Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. **Revue française de pédagogie**, n° 132, p. 11-22.
- WINSOR P.J. et ELLEFSON B. A. (1995). – Professional portfolios in teacher education : an exploration of their value and potential. **Teacher Educator**, vol. 31, n° 1, p. 68-81.

NOTE DE SYNTHÈSE

Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?

Conceptions de l'université
et formation professionnelle

Claude Lessard
Raymond Bourdoncle

Professionnaliser l'université en y développant des formations professionnelles, cette antienne ancienne avait, dès les années 1960, inspiré en France la création, avec statut dérogatoire, des IUT. Puis vinrent des cycles plus intégrés dans les cursus ordinaires de l'université : AES, LEA, MST, DESS, Magistères et Instituts Universitaires Professionnalisés. Elle a même directement inspiré un ministre (Savary), une loi (n° 84-52) et une catégorie administrative statutaire désormais attachée aux universités (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel). Bref, cette antienne a doucement, mais avec persévérance, pénétré l'université.

Aujourd'hui, elle prend une nouvelle actualité et même un nouveau vocabulaire à la faveur de l'application actuelle en France – comme dans la plupart des pays européens – des mesures destinées à construire un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Cette histoire très récente, et qui n'est déjà pas sans conséquences, mérite d'être évoquée. En mai 1998, à l'occasion du 800^e anniversaire de la Sorbonne, quatre ministres de l'éducation se sont engagés à œuvrer à l'« harmonisation européenne » des universités en concentrant leurs efforts sur deux points : organiser les études supérieures en deux cursus, pré-licence et post-licence ; favoriser la reconnaissance européenne des diplômes à trois niveaux, correspondant à un standard international : bac + 3 (licence) ; bac + 5 (maitrise) ; bac + 8 (doctorat).

En juin 1999, la déclaration de Bologne signée par 29 pays européens ne parle plus d'harmonisation, mais de mise en place par des mesures structurelles convergentes, d'ici 2010, d'un espace européen de l'enseignement supérieur. L'ambition centrale, bien dans la ligne de l'entreprise européenne, est de créer à la fois un marché commun des diplômes, qui facilite la mobilité des étudiants, et un marché commun du travail, qui facilite la mobilité des diplômés. D'où la place prise dans ces textes par la notion d'employabilité

(Haug, 2001), dont l'une des dimensions, la pertinence des formations universitaires par rapport au marché de l'emploi, recouvre celle de professionnalisation, tandis que l'autre, qui désigne le fait qu'un diplômé de médecine puisse être employable et exercer la médecine dans les autres pays européens, porte plus sur la reconnaissance européenne des diplômes. Mais ici, comme dans bien d'autres domaines (monnaie, agriculture, commerce...), l'Europe devient le prétexte et le moteur de réformes très profondes, visant à augmenter la compétitivité de l'enseignement supérieur de chaque pays sur le marché européen et de l'enseignement supérieur européen sur le marché mondial. La professionnalisation et plus largement l'employabilité sont des dimensions centrales de ce processus d'europanisation, sinon de mondialisation, de l'enseignement supérieur.

À vrai dire, dès les années 60, plusieurs pays européens avaient voulu rationaliser indépendamment leurs formations professionnelles supérieures de niveau moyen en créant des établissements non universitaires (Fachhochschulen, IUT, Polytechnics et plus tard HBO, Jallade, 1991). En 1983, l'Espagne avait choisi très différemment d'intégrer la grande majorité de ses formations professionnelles supérieures dans les universités. Ces exemples passés d'universitarisations diverses et l'urgence présente de convergence européenne nous amène maintenant à poser la question de la professionnalisation des universités un peu différemment : qu'est-ce qui fait la spécificité des formations professionnelles universitaires par rapport d'une part aux formations universitaires non professionnelles et aussi à celles, professionnelles, des autres établissements d'enseignement supérieur ?

Cette question reprise en titre peut doublement surprendre. Elle est trop vaste et englobe des univers professionnels et des structures universitaires (départements, UFR, écoles, facultés) trop différents pour relever d'une seule recherche. Elle est aussi triviale : pas la peine d'effectuer une recherche pour savoir si une formation universitaire est professionnelle ou non. Pourtant, si l'on a affaire à des univers professionnels et des structures universitaires profondément différents, il y a toute chance qu'apparaissent des exigences et des traits communs à toutes ces formations, précisément parce qu'elles sont à la fois universitaires et professionnelles. Quels sont ces traits ? On ne peut répondre d'emblée. Il n'est donc pas si trivial de les chercher.

Il n'est plus possible aujourd'hui de penser l'université - son nom même le suggère - uniquement en France, ni même dans le seul cadre européen en construction, car celui-ci se situe aussi par rapport aux réalités universitaires nord-américaines. Nos références viendront donc non seulement d'Angleterre, d'Allemagne ou de France, mais aussi d'Outre-Atlantique (États-Unis et Canada, tout particulièrement Québec). Mais ce serait une tâche beaucoup trop vaste que de les dégager par une recherche empirique qui, pour répondre complètement, devrait être doublement comparative : entre les formations universitaires qui sont professionnelles et celles qui ne le sont pas, et entre les formations professionnelles se trouvant dans l'université et celles du reste de l'enseignement supérieur. Les réalités que recouvre le même mot commun d'université sont déjà fort diverses d'un pays à l'autre et rendent déjà la première comparaison difficile. S'il fallait aussi prendre en compte le secteur non universitaire pour lequel on trouve à la fois une extrême diversité institutionnelle dans certains pays et une quasi-inexistence dans d'autres où il a été largement absorbé par les universités, ce serait clairement impossible. Nous nous centrerons donc sur les seules for-

mations universitaires et, renonçant à une comparaison empirique trop lourde, nous choisirons la voie de la synthèse bibliographique des travaux existant, pour dégager les traits significatifs des formations professionnelles universitaires. Deux voies sont encore possibles, l'une qui part de l'Université et des différentes manières de concevoir ce qui la définit en propre, l'autre qui part des formations professionnelles universitaires elles-mêmes, pour décrire les caractéristiques qui les distinguent des autres formations universitaires.

Nous commencerons dans la présente livraison par la première approche. En fait on trouve plusieurs conceptions différentes de l'université. Nous en confronterons trois, parmi les plus influentes et les plus anciennes, les conceptions de l'université libérale, héritière sur plusieurs points de l'université médiévale, l'université scientifique née à Berlin en 1806 et l'université de service qui s'est d'abord développée aux États-Unis. Pour chacune nous examinerons quelle place elle fait aux formations professionnelles et comment elles ont influencé trois d'entre elles, choisies à titre d'exemple. Puis nous essaierons de voir quelles difficultés rencontrent aujourd'hui ces modèles.

Dans une deuxième partie qui sera publiée ultérieurement, nous suivrons la seconde approche, en essayant de distinguer les dispositifs et les méthodes qui apparaissent typiques des formations professionnelles universitaires. La difficulté est ici plus grande, car, comme le remarquent Curry, Wergin *et al.* (1993), la formation aux professions est un domaine de recherche encore très récent et peu développé. En outre les quelques études existantes sont faites dans le cadre de chaque école professionnelle et pour répondre à ses propres besoins, sans se situer dans le cadre plus large et les problématiques plus vastes de la formation universitaire à diverses professions. En conséquence, c'est moins une synthèse de ces travaux dispersés que nous proposerons ici qu'une exploration des pistes qui pourraient permettre de penser ensemble ces divers travaux.

En dernier ressort, notre objectif est davantage dans un premier temps de rassembler, relier et analyser un ensemble de matériaux pour, dans un second temps, amorcer la problématisation de cette question de la spécificité universitaire des formations dites professionnelles. C'est cette problématisation qui nous intéresse et apparaît essentielle à esquisser, quitte à ce que celle-ci prête le flanc à des critiques sur l'un ou l'autre aspect insuffisamment fouillé. Ce qui suit est donc imparfait et justifierait des développements encore plus importants. Néanmoins, il a semblé important, à cette étape-ci de notre cheminement, de soumettre pour discussion nos travaux en l'état.

Pour illustrer nos propos, nous prendrons pour référence trois champs de formation professionnelle, l'un pris parmi les professions établies (la médecine), un autre pris parmi les professions nouvelles, mais déjà reconnues (la gestion) et le dernier pris dans un secteur ancien mais longtemps mal reconnu et qualifié de semi-profession (l'éducation). Il est clair que nous ne sommes pas experts de chacun de ces champs et notre tour d'horizon ne peut être exhaustif. Ce qui importe dans la démarche poursuivie, c'est de constater si oui ou non, d'un champ à l'autre, des caractéristiques semblables voient le jour et apparaissent constitutives d'une spécificité de la formation professionnelle universitaire, se faisant en quelque sorte écho les unes aux autres. À cet égard, l'hypothèse qui guide notre recherche met en avant l'autonomisation croissante des formations professionnelles universi-

taires par rapport aux modèles canoniques de référence de l'institution universitaire, une autonomie certes relative et encore objet de débat, mais néanmoins une autonomie réelle au plan des finalités, des curriculums, des modalités institutionnelles et fonctionnelles, ainsi qu'au plan des modes pédagogiques de formation. Une autonomie qu'accentue aussi bien l'évolution des financements de recherche que l'ouverture, grâce aux nouvelles technologies et à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, de marchés internationaux des formations universitaires allant de pair avec la place centrale accordée à l'employabilité (Haug, 2001).

Mais, comme les situations dont nous parlons et les mots mêmes qui nous servent à les dire diffèrent fortement selon les pays et même, selon les acteurs, à l'intérieur d'un même pays, il nous faut commencer par quelques définitions. Par formation professionnelle, on désigne généralement en français toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu. Elle comporte en général plusieurs dimensions :

- le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ;
- l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ;
- la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être).

Ainsi définies, les formations professionnelles sont très diversifiées, tant par leur lieu d'effectuation que par la nature des activités auxquelles elles préparent. Ainsi on les trouve aussi bien dans l'enseignement secondaire (par exemple en France dans les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique) que dans les universités et les grandes écoles. Elles recouvrent tous les niveaux de formation, du CAP au doctorat de médecine ou au diplôme de l'ENA.

Dans le monde anglophone, on distingue, selon McGuire (1993), la « vocational education », qui concerne la formation professionnelle à des métiers, que l'on trouve au niveau secondaire et dans les cycles courts du supérieur, et la « professional education », qui prépare à l'exercice d'une profession reconnue, dans des structures qui sont en très grande majorité intégrées à l'université. On retrouve ici, au niveau de la formation, la distinction entre métiers et professions, qui existe fortement, avec même des bases juridiques aux États-Unis, mais qui est beaucoup moins forte en Europe continentale.

Parmi les formations universitaires, on distingue souvent les formations professionnelles, centrées sur la préparation à une profession, des formations académiques, qui seraient centrées sur une discipline et couronnées par le cycle doctoral. En fait ces formations doctorales ne sont pas moins professionnelles que les autres : elles préparent au métier de chercheur (1). Globalement, sur l'ensemble des formations professionnelles, Dinham et Strittert (1983) avancent une distinction intéressante entre trois types (technique, académique et professionnel) selon le rapport qu'ont les activités sociales auxquelles elles préparent avec la théorie. Ainsi les professions auraient un rapport beaucoup plus étroit que les métiers avec la théorie et les sciences, car leurs praticiens en utiliseraient le raisonnement et les résultats dans leur travail quotidien. Par contre, par rapport aux formations doc-

torales, qui sont utilisatrices mais aussi fortement créatrices de savoirs et de théories, la formation aux professions serait beaucoup plus utilisatrice que créatrice.

Nous nous en tiendrons ici aux formations professionnelles universitaires. Si beaucoup sont nouvelles, certaines sont fort anciennes, puisqu'on les trouve dès l'origine des universités. Ainsi, les toutes premières universités ont été constituées par le rassemblement de maîtres et d'étudiants qui étudiaient des matières professionnelles complexes, permettant de résoudre certains problèmes que rencontraient dans leur vie leurs contemporains : à Bologne, ce fut le droit qui régit les rapports des hommes entre eux, avec leurs biens et, à l'époque, avec l'Église (droit canon) ; à Salerne, ce fut la médecine qui régit les rapports de l'homme à son corps ; enfin développée à Paris, la théologie, qui régule les rapports de l'homme à Dieu et à l'au-delà. Bientôt d'ailleurs ces disciplines ont donné naissance aux facultés supérieures, toutes professionnelles et où l'on entrait après avoir obtenu le baccalauréat de la faculté des Arts.

Pourquoi et comment est-on passé de cette université médiévale très centrée sur les professions à une université dont on dit aujourd'hui en Europe qu'il faudrait qu'elle se professionnalise beaucoup plus ? C'est une longue histoire, que l'un d'entre nous avait commencé à explorer ailleurs (Bourdoncle, 1994). Pour la comprendre aujourd'hui, nous procéderons autrement. Nous examinerons, à travers trois auteurs qui les ont bien illustrées, trois des principales conceptions qui se sont exprimées et affrontées : l'université libérale, l'université de recherche et l'université au service de la société. Nous verrons ensuite les difficultés que rencontrent ces différents modèles, toujours actifs, à coopérer.

CONCEPTIONS DE L'UNIVERSITÉ ET FORMATION PROFESSIONNELLE

Les trois conceptions que nous avons repérées portent sur l'université en général. Mais elles n'en véhiculent pas moins un point de vue sur la formation professionnelle en contexte universitaire et proposent une position pour celle-ci au sein de l'institution. Après avoir rappelé les éléments principaux de ces conceptions de l'université, nous voudrions dégager la définition et la place qu'elles donnent à la formation professionnelle dans l'université. Puis nous essaierons de voir la présence de ces modèles dans les trois formations professionnelles emblématiques que nous avons choisies : l'enseignement, la gestion et la médecine.

L'université libérale

L'éducation libérale ou le savoir désintéressé

Il n'y a pas de meilleure illustration de cette conception que les travaux de John Henry Newman qui l'a défendue et systématisée dans une série de conférences célèbres faites en 1852 puis publiées sous le titre de « *The Idea of a University Defined and Illustrated in 9 Discourses Delivered to the Catholics of Dublin* ».

Pour Newman, l'université est d'abord et avant tout une petite communauté où enseignants et enseignés discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale. Avant d'être une communauté de recherche, l'université est une communauté d'échanges et de discussion, et les universitaires sont d'abord des enseignants soucieux de la formation intellectuelle, mais aussi morale des jeunes. Le tutorat et l'internat, les deux dispositifs de formation typiques d'Oxford et de Cambridge, structurent les rapports sociaux et renforcent cette communauté (Dell, 1985).

Au sein de celle-ci, l'enseignement doit être organisé de telle sorte que l'étudiant ait toujours une vue d'ensemble du sujet traité et des rapports d'une discipline particulière avec les autres branches du savoir. En ce sens, la formation doit être pluridisciplinaire et de portée générale. Aux yeux de Newman, l'université, envisagée comme milieu éducatif, est le siège du savoir universel, c'est-à-dire d'un savoir valable en tout lieu et en tout temps ; ce savoir est incorporé dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques, et est ordonné par la philosophie et la théologie ; la formation visera donc à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs. Elle aura, dit Newman, une « tournure philosophique ».

Cette éducation, générale et pluridisciplinaire, est aussi libérale. Cette expression signifie que le savoir transmis et discuté est à lui-même sa propre fin. La gymnastique de l'esprit, que donne l'éducation libérale, accroît la capacité de connaître et par là, à elle seule, est un bien immense, qui a ses répercussions dans tous les domaines du savoir. Elle permet d'« ouvrir l'esprit, le corriger, le raffiner, le mettre en état d'acquérir le savoir, de l'assimiler, de le maîtriser, de le dominer, de l'utiliser ; lui assurer l'empire sur ses propres facultés, le rendre appliqué, souple, méthodique, exigeant et critique, sagace, fertile en ressources, toujours à l'aise, habile à s'exprimer » (1968 : 247).

L'éducation libérale, si elle forme d'abord et avant tout l'intelligence, est aussi morale. Newman parle d'une tournure d'esprit qu'il qualifie de « philosophique », et dont les attributs sont l'aisance, l'équité, le calme, la modération, la sagesse. Ailleurs, dans une autre conférence, Newman propose comme qualités du gentleman l'esprit cultivé, le goût délicat, un cœur franc, équitable et impartial, et enfin, un comportement noble et courtois. Nul doute qu'ici s'expriment sans retenue les orientations élitistes et aristocratiques anglaises du XIX^e siècle. Elles ont d'ailleurs été fortement critiquées au fil des ans, tout comme la forte sélection des institutions d'enseignement universitaires et préuniversitaires qui se sont inspirées de ce modèle d'éducation : les grammar schools anglaises, les lycées traditionnels français, les gymnases allemands, les collèges classiques du Québec.

Les auteurs contemporains qui essaient de redéfinir l'éducation libérale dans le contexte d'aujourd'hui n'abandonnent pas cette double dimension intellectuelle et morale de l'éducation libérale mais ils insistent davantage sur ce que nous pourrions appeler une morale intellectuelle personnelle, rationnelle et critique.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Comment cette conception libérale de l'université conçoit-elle la formation professionnelle en milieu universitaire ? On trouve chez Newman et chez d'autres philosophes de l'éducation libérale plusieurs réponses à cette question.

Il y a d'abord la vieille antinomie de principe entre éducation libérale et formation professionnelle. En effet la tradition universitaire médiévale (elle-même enracinée dans la culture gréco-romaine) établissait une forte dichotomie entre le travail intellectuel et le travail manuel, les savoirs théoriques et les pratiques artisanales, entre ce que les Grecs appelaient *Scholè* et les Romains *Otium* (le loisir) et le *Negotium* (activité entreprise contre rémunération), ou entre une activité libre et l'esclavage (Arendt, 1989). En ce sens, on peut dire que l'éducation libérale est celle des hommes libres, c'est-à-dire des hommes libérés du travail manuel.

À cet argument traditionnel, Newman en ajoute 2 autres :

– l'éducation libérale est meilleure car elle est générale et apprend à faire face à des situations variées, et à y discerner l'essentiel. À ce titre, elle est plus et plus longtemps efficace que les formations spécialisées, vite dépassées ;

– la formation professionnelle est une mauvaise chose, car elle soumet l'homme à la logique utilitaire du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des attitudes. Ce qui s'avère contradictoire avec les principes de l'éducation libérale. Tout comme, d'ailleurs, la spécialisation.

Conclusion : parce qu'ils sont conformateurs et non libérateurs, restrictifs et spécialisés et non généraux et ouverts, la formation professionnelle et les savoirs utilitaires n'ont pas leur place à l'université.

Ce point de vue radical a, à des degrés variables, survécu jusqu'à aujourd'hui. Ainsi Paul Ricœur l'exprimait encore avec force il y a 30 ans, dans sa préface à l'ouvrage de Drèze et Debelle (1968), sur les conceptions de l'université :

L'université a pour mission de diffuser, à l'ensemble de ceux qui peuvent l'assimiler, une culture générale qui aide ses bénéficiaires à suivre, de plus ou moins près, le mouvement de la recherche moderne, scientifique, littéraire, artistique. Cette mission va, jusqu'à un certain point, en sens contraire du souci, proprement professionnel, d'adaptation aux besoins du pays en cadres dirigeants. À l'encontre de la spécialisation des savoirs et des techniques, qui tend à un émiettement comparable à celui du travail manuel, l'université doit viser à une initiation s'adressant aux aspects les plus généraux du savoir moderne. C'est pourquoi l'enseignement doit tendre au décloisonnement et à la déprofessionnalisation, offrir aux étudiants des choix multiples et des combinaisons variables, multiplier les recherches interdisciplinaires, encourager les institutions interdépartementales, de manière que les savoirs spécialisés puissent toujours être mis en perspective par rapport au mouvement global de la culture : un médecin peut-il ignorer la psychologie et les sciences sociales, en un temps où la moitié de ses patients sont malades de leur civilisation ? Un architecte peut-il ignorer la biologie humaine, la sociologie urbaine et un ingénieur l'économie politique ? (1968 : 19-20).

Ces propos qui datent de trente ans sont encore entendus et partagés par plusieurs dans le milieu universitaire ; ils ont servi et servent toujours à fonder ou justifier des modifications à des curriculums de formation, de façon à y introduire, maintenir, élargir des contenus et des modes de formation conformes à la tradition de l'éducation libérale.

Présence du modèle dans trois secteurs professionnels

Dans certains pays comme les États-Unis, ce modèle est institutionnellement présent dans toutes les universités sous la forme d'un collège de type « Liberal Arts », qui est préalable à certaines formations professionnelles. Pour les autres, soit il existe une propédeutique à la formation professionnelle dont les contenus sont de type humaniste et de sciences sociales, soit on insère des cours inspirés des humanités et des sciences sociales dans la formation professionnelle.

Formation des enseignants

Personne ne nie l'importance de la culture générale dans la formation des futurs enseignants. Dans les pays où cette formation est entièrement universitarisée, cela conforte la conception libérale de l'université.

Chez certains, cette importance est poussée à son maximum : on souhaite qu'elle absorbe toute la formation universitaire, la formation au métier étant considérée comme du ressort, non pas de l'université, mais du milieu scolaire, jugé mieux équipé et plus efficace dans l'accomplissement d'une tâche qui apparaît essentiellement comme une double tâche d'insertion professionnelle (au sens de training) et de socialisation (au sens d'intériorisation des normes et valeurs du groupe professionnel), tâche qui ne relèverait pas de l'institution universitaire. Avec des spécificités propres à chaque pays, on trouve des positions semblables :

- en France, notamment à l'occasion de la création des IUFM, avec tous ceux (Coq, Finkielkraut, Sallenave, de Romilly...) qui ont dénoncé les enseignements de pédagogie et de sciences de l'éducation, qui seraient autant de temps pris sur la culture générale et la formation disciplinaire ;

- dans les pays où les facultés et départements universitaires de sciences de l'éducation ont le monopole de la formation des maîtres, comme seule et unique voie d'accès au métier, avec tous ceux qui estiment que plusieurs voies devraient être possibles, et notamment une voie qui donne aux futurs enseignants d'abord et avant tout une solide culture générale. Cette position est certes marginale, mais elle existe. Mentionnons qu'elle a été mise en application dans l'Angleterre de M^{me} Thatcher, que certains états américains la tolèrent et qu'un ouvrage récent la défend pour le Québec (Gagné, 1999).

Gestion

Selon Porter (*in* Clark & Neave, 1992), dans les écoles d'administration américaines, de 40 à 60 % de la formation du baccalauréat de quatre ans est consacré à ce que l'American Association of Colleges of Business appelle le CBK – common body of knowledge – et couvrant cinq domaines professionnels (production, financement et mise en marché de l'entreprise ; environnement économique, légal et socio-culturel ; comptabilité, méthodes quantitatives et systèmes managérial d'information ; théorie et comportement organisationnel ; analyse et élaboration d'une politique managériale). Le reste de la formation, donc autour de la moitié, est consacré à la formation dite de culture générale ou libérale.

Médecine

Aux États-Unis, le curriculum de formation médicale a généralement trois composantes (Rothstein *in* Clark & Neave, 1992) : une composante prémé-

dicale, à la fois scientifique et de culture générale, une composante préclinique, dans les sciences médicales de base et dans les autres aspects non cliniques de la médecine, et une composante clinique, pour l'essentiel réalisée en milieu hospitalier. L'éducation libérale a donc une certaine place, dans la première et en partie la deuxième composante.

Elle existe aussi, ne serait-ce que sous forme de propédeutique, ailleurs comme par exemple à l'Université de Montréal ou une récente refonte de la formation des médecins a raccourci la formation professionnelle de ceux-ci de 5 à 4 ans et utilisé l'année ainsi économisée à des fins de propédeutique de type liberal arts.

L'université de recherche

Une communauté vouée à la recherche scientifique

Ce sont les allemands W. Von Humboldt au XIX^e siècle, et K. Jaspers, au XX^e siècle, qui ont formulé le plus clairement cette idée de l'université qui s'est matérialisée dans l'université allemande, dans les graduates schools disciplinaires nord-américains et dans les hautes écoles françaises. On peut résumer cette conception de l'université sous la forme suivante :

1 - l'université, en tant que communauté de chercheurs et d'étudiants, a pour mission essentielle de chercher la vérité. Pour l'atteindre, elle doit se donner comme tâche première la recherche scientifique, meilleur moyen d'établir la vérité ;

2 - l'université repose sur deux principes, à la fois éthiques et épistémologiques : la liberté accordée aux étudiants de choisir les enseignements qu'ils suivent et la liberté accordée aux enseignants-chercheurs de définir eux-mêmes leurs objets de recherche et d'enseignement, car ils sont les mieux à même de juger ce qu'il faut chercher et donc enseigner ;

3 - il doit y avoir une forte symbiose entre l'enseignement et la recherche. D'une part, la recherche est essentielle pour l'enseignement universitaire, car son but est d'y initier. Enseigner, c'est faire participer au processus de construction de la connaissance et non plus simplement transmettre des connaissances déjà constituées, comme dans les cycles d'enseignement antérieurs. Inversement, l'enseignement est essentiel à la recherche et au progrès de la science, car la critique, l'objectivité et la clarté de la science supposent la discussion et la transmission à autrui des résultats de la recherche et leur discussion ;

4 - de cette forte unité entre l'enseignement et la recherche, il découle que seul le chercheur peut vraiment enseigner, et que tout autre ne peut que transmettre une pensée inerte, même si elle est pédagogiquement bien organisée, au lieu de communiquer la vie de la pensée. Dans ce modèle, le meilleur enseignant est donc par définition le meilleur chercheur. Bien sûr, un tel enseignement favorise aux niveaux avancés des formes organisationnelles nouvelles, comme le séminaire, où l'on peut essayer et discuter les idées nouvelles, et plutôt que les « leçons », ou « lectures », où l'on transmet le savoir déjà acquis et la culture du passé, et non le savoir en train de se faire.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Dans ce modèle tout entier voué à la science, la formation en vue de la recherche scientifique et la formation en vue de l'exercice d'une profession

sont gouvernées par les mêmes principes : rigueur, objectivité, analyse, esprit critique qui définissent l'attitude scientifique. Dans l'univers professionnel, celle-ci est indispensable à la construction et à la maîtrise des connaissances efficaces dans la pratique professionnelle, lui permettant de progresser.

Il faut donc développer la recherche scientifique dans les secteurs professionnels et y lier, comme dans les secteurs fondamentaux, la recherche et l'enseignement. Il n'y a pas de différence essentielle entre les secteurs : ils sont tous deux voués à la science, dans un cas pour elle-même, dans l'autre, en fonction de ses retombées dans certains champs de pratique. Plus l'attitude scientifique pénétrera les curriculums de formation professionnelle, plus les champs de pratique professionnelle pourront profiter des progrès de la science. La meilleure formation, scientifique comme professionnelle, est donc une formation à et par la recherche.

Contrairement à la conception libérale de l'université, qui affirmait une incompatibilité de nature entre formation universitaire et formation professionnelle, la conception de l'université vouée à la science trouve une parenté essentielle entre ces deux types de formation, leur engagement commun dans la recherche scientifique. Cette parenté est d'autant plus forte que la formation professionnelle n'apparaît pas dans ce modèle comme ayant une forte spécificité : elle n'est reconnue que comme lieu d'investissement de la science et de son esprit.

La science, comme esprit et comme éthique, est ainsi vue comme pénétrant et transformant de l'intérieur le monde des professions, y répandant des normes de rigueur, d'objectivité, d'analyse et d'esprit critique. Par ce biais, la science rend possible la remise en question de croyances professionnelles établies, mais en apparence « sans fondement scientifique » ou reposant sur des prémisses discutables, et ouvre la porte à l'évolution et l'innovation professionnelle. Suivant ce point de vue, l'esprit scientifique, parce qu'il est entièrement voué à la recherche de la vérité, selon des procédures reconnues, peut bousculer des orthodoxies professionnelles et être une source d'innovation.

Présence du modèle dans trois secteurs professionnels

La formation des enseignants

L'universitarisation de la formation des maîtres, et plus globalement du champ de la pédagogie, qui s'est faite d'abord dans les années d'après-guerre en Amérique du Nord, puis plus récemment en Europe, peut être analysée comme une double tentative :

- élever le niveau de la formation initiale : passage d'un niveau bac ou un peu plus à la licence ;
- donner des bases scientifiques à la formation et à la pratique professionnelle.

En effet, si la pédagogie entre à l'université, c'est qu'elle accepte de se transformer en sciences de l'éducation, c'est-à-dire de passer d'un ensemble de discours fortement prescriptifs et pragmatiques à un champ pluridisciplinaire soumis aux méthodes de production de connaissance des disciplines contributives (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc.). On envisage ainsi de passer d'une pédagogie normative à une pédagogie scientifique.

Certes, ce mouvement de scientification et donc de disciplinarisation sous forme de sciences de l'éducation qui a accompagné l'universitarisation de la formation des enseignants ne va pas sans tension, notamment entre la demande sociale en matière de savoirs améliorant les pratiques éducatives et la volonté de reconnaissance scientifique, comme le montrent Hofstetter et Schneuwly (1998). Il n'en est pas moins incontestable.

La gestion

Au cours des années cinquante, les écoles d'administration avaient été fortement critiquées pour une piètre qualité de la formation dispensée : on leur reprochait une absence de rigueur et de consistance, un corps professoral insuffisamment formé selon les canons universitaires traditionnels, une faible sélection des étudiants, etc. D'un peu partout, on réclamait un rehaussement des exigences, de la qualité de la formation, de la recherche (avec des méthodologies plus quantitatives) et l'introduction des sciences sociales et humaines (Porter *in* Clark & Neave, 1992).

Les années soixante ont marqué un tournant majeur, à la fois en termes d'internationalisation d'un modèle de formation – le MBA devient une norme de référence internationale – et aussi en termes d'introduction des « applied behavioral sciences and operations research » (1992 : 1071). Geiger et Nugent insistent sur ce qu'ils appellent un « new paradigm in management studies » combinant les « behavioral sciences » en vue d'élucider les décisions d'achat des consommateurs ou le comportement dans les organisations, et l'« operations research and system analysis » qui permettent des modèles mathématiques de prise de décision dans le domaine de la production, de la distribution et des opérations internes d'une entreprise (Geiger et Nugent *in* Clark & Neave, 1992).

Médecine

Jusqu'au XVIII^e siècle, étant donné les limitations du savoir, l'apprentissage était le principal mode de formation médicale. Certes, des écoles de médecine étaient apparues dès le 9^e siècle dans le monde arabe, puis, en Italie (Salerne) et en France (Montpellier), dans le cadre encore incertain des premières universités. Mais elles ont formé peu de médecins et peu fait avancer le savoir médical. En fait celui-ci s'est beaucoup développé après la création en Allemagne, au début du XIX^e siècle, d'écoles médicales appuyant l'enseignement sur la recherche scientifique et favorisant le développement de spécialisations nouvelles encore mal reconnues et pourtant pleines d'avenir comme la médecine.

La première université qui soit apparue en tant que telle, c'est-à-dire en étant fondée essentiellement sur la recherche et sur les enseignements de recherche (post-graduate), aux États-Unis, Johns Hopkins, s'est explicitement inspirée du modèle allemand. Mais, obéissant à la tradition utilitariste américaine, Johns Hopkins a voulu fournir aux étudiants non seulement les bases intellectuelles de la médecine, mais aussi les savoir-faire et les attitudes nécessaires dans la pratique du métier, comme le faisaient les « écoles de propriétaires », cabinets privés où l'on apprenait sur le tas, en aidant le médecin propriétaire. Cependant contrairement à eux, pour y arriver en restant cohérente avec ses principes, l'université a développé ses recherches sur la clinique et la pratique médicale et a formé ses étudiants à utiliser les résultats de telles recherches et à acquérir une démarche de recherche. En fait la médecine était ainsi redéfinie comme une profession à la fois intellec-

tuelle et pratique. Cette idée chemina jusqu'à l'invention, puis la généralisation du « teaching hospital » à la suite des rapports (1910 et 1925) de Flexner, ancien élève de Johns Hopkins et grand admirateur de son président fondateur, formé en Allemagne. Ce centre hospitalo-universitaire, qui fut repris et adapté dans de nombreux pays, permet en effet que s'effectuent conjointement la pratique des soins, la formation à cette pratique et la recherche.

Plus largement on peut, avec Rothstein (*in* Clark & Neave, 1992) et Barras (2001), comprendre l'histoire de la formation médicale dans différents pays comme celle de l'articulation entre les deux principales composantes de la formation : la formation formelle dans les écoles de médecine – qui avec le temps s'affilient à l'université – et la formation clinique dispensée dans les hôpitaux, dispensaires et institutions charitables ; à partir du milieu du XIX^e siècle, un rapprochement s'opère entre ces deux composantes de formation selon divers modes d'intégration. On aboutit ainsi après 1920 et les solutions à la fois scientifique et cliniques de Flexner, à un curriculum tripartite qui s'est largement diffusé dans le monde : après un ou deux ans consacrés aux sciences « propédeutiques » (biologie, physique, chimie), vient l'acquisition pendant 3 ou 4 ans des sciences biomédicales fondamentales (anatomie, morphologie, physiologie, biochimie), le tout s'achevant par une formation clinique.

Une division du travail s'institutionnalise aussi : la formation formelle est de plus en plus prise en charge par des non-médecins, spécialisés dans une branche ou l'autre de la science médicale. Deux facteurs expliquent cette évolution selon Rothstein : l'évolution de la recherche – nous dirions la domination de l'idée d'université de recherche scientifique – et le fait que les professeurs non-médecins bénéficient d'un salaire moins élevé que les médecins dont la rémunération doit s'approcher de celle du praticien.

En somme, au fur et à mesure que la formation médicale s'institutionnalise à l'université, et s'émancipe d'un modèle de formation trop exclusivement centré sur l'apprentissage, la formation préclinique prend de l'importance et les professeurs de carrière dits « fondamentalistes » y assument une place de plus en plus grande, en enseignement comme en recherche. La science médicale se développe et la corporation présente aujourd'hui son histoire comme la longue succession des progrès scientifiques développant l'efficacité de ses pratiques et multipliant ses spécialisations (Barras, 2001). Maintenant le modèle basé sur la recherche scientifique domine les études et les pratiques médicales.

L'université de service

L'université au service du progrès social ou le savoir utile (Whitehead)

Nous référons ici aux écrits de A.N. Whitehead qui ont eu un retentissement considérable aux États-Unis, puisqu'ils y ont exprimé et philosophiquement légitimé une conception de l'université au service non pas de la vérité, ou de la science, mais de la société en général et d'une société particulière, à savoir dans ce cas-ci, la société américaine. Dans *The Aims of Education* (1929), Whitehead consacre un chapitre à l'université, qu'il introduit en soulignant l'ouverture à l'Université Harvard (où il a enseigné après l'avoir fait à Oxford, comme Newman) d'une école de commerce !

Contrairement à Newman et aux tenants de l'éducation libérale, Whitehead insiste pour que la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Loin de considérer la culture et la science comme des fins en elles-mêmes, il n'a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile.

Coexistent dans les universités trois types d'acteurs : – les *scholars*, les *discoverers* et les *inventors*. Les premiers font revivre la beauté et la sagesse du passé et de la tradition des arts, des lettres et de la philosophie ; les seconds font avancer le savoir (scientifique) en formulant des vérités générales, et les troisièmes « appliquent » ces savoirs et ces vérités générales de manière à répondre aux besoins sociaux du monde actuel. Le rôle éminent de l'université, c'est d'assurer la rencontre de ces trois types d'acteurs. La fusion de leurs activités, qui sont toutes progressistes, peut en faire un réel instrument de progrès.

Ainsi, à travers l'histoire des universités, sous leur impulsion, l'aventure de la pensée et celle de l'action se sont rencontrées. Cela correspond d'ailleurs non seulement à une nécessité sociale, mais aussi à une profonde réalité psychologique, tant chez l'étudiant que chez le professeur, puisque selon Whitehead, l'intelligence travaille mal dans le vide et cherche toujours à s'appuyer sur la rencontre de la théorie avec la pratique. L'université se caractérise donc par une forte symbiose entre l'action et la réflexion, c'est d'ailleurs ce qui en assure l'insertion sociale et en fait un foyer de progrès social.

Place de la formation professionnelle dans ce modèle

Selon Whitehead, la formation professionnelle universitaire est une forme d'éducation parmi d'autres, puisque toute éducation est « acquisition de l'art d'utiliser des connaissances » (cité in Drèze et Debelle, 1968 : 77). Plus précisément, le but de l'université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets. Plus explicitement,

Quand je parle de principes, je ne pense guère à des formulations verbales. Un principe complètement assimilé est plutôt un mode de pensée qu'une proposition formelle. Il devient réaction naturelle de l'esprit au stimulus approprié de situations qui l'illustrent... La culture n'est rien d'autre qu'un fonctionnement harmonieux de l'intelligence mise en mouvement... C'est pourquoi l'opposition entre les exigences de la science pure et celles de la compétence professionnelle est beaucoup moins nette qu'on pourrait le penser (cité in Drèze et Debelle, 1968 : 41-43).

La formation professionnelle implique donc une formation intellectuelle, non pas au niveau des détails techniques, qui passent ou qui s'oublient, mais au niveau des principes généraux et de la manière de les appliquer. Elle est ici conçue comme apprentissage d'une forme de pensée proche de ce que plusieurs nomment « apprendre à penser comme » (« thinking like... ») un professionnel, un médecin, un gestionnaire, un enseignant, etc. Dans cette vision, Ben David réfléchissant à l'échec de l'universitarisation de certains métiers à la suite du Land Grant Act est ici très clair : « pour enseigner quelque chose utilement, il doit exister un corps de connaissances systématique qui va au-delà des connaissances et tours de main habituels des différents métiers » (cité par Bourdoncle, 1994). Là où ces

connaissances n'existent pas et ne peuvent être générées par la recherche, l'apprentissage sur le tas sera plus efficace comme mode de formation.

À vrai dire, il nous semble que la recherche peut produire des connaissances nouvelles à portée générale sur n'importe quelle activité, mais que toutes les activités n'exigent pas de remonter à ces connaissances générales pour déterminer la conduite à tenir. Lorsque l'on traite le plus souvent de cas standardisés, les règles particulières qui permettent de les résoudre sont suffisantes et cognitivement plus économiques que le recours aux principes généraux. Par contre, lorsque l'on rencontre le plus souvent des cas individualisés, ce qui est le sort notamment des métiers de l'humain, alors il est plus pertinent de réfléchir sur des savoirs de haut niveau pour trouver, derrière la singularité, les principes qui permettent, après raisonnement, de choisir une conduite efficace. C'est ce qu'ont appréhendé Jamous et Pelloile (1970) à l'aide de leur rapport entre indétermination et technicité. Ce dernier terme mesure la part jouée dans la production du service par l'application directe de règles et manières de faire. L'indétermination au contraire désigne l'absence de ces règles immédiates et le recours au raisonnement et à la créativité du professionnel, qu'il a développé à l'université, lors de sa formation professionnelle.

Mais la formation professionnelle n'est pas qu'intellectuelle, elle doit aussi être « pratique ». Même s'il ne développe pas cet aspect, Whitehead ne le renie pas. Ici les universitaires qui fondèrent John Hopkins en 1876 et plus tard Flexner (1910) jouèrent un rôle capital en pensant et créant les hôpitaux universitaires, en tant que lieu où s'effectuent la pratique des soins, la formation à cette pratique et la recherche. C'est alors qu'est née l'école professionnelle universitaire comme lieu de jonction entre des savoirs généraux, produits par la science et la philosophie, et les exigences d'une pratique professionnelle. En son sein, l'hétéronomie est reconnue et trouve un espace pour se déployer.

Une forme d'apprentissage entre alors à l'université, comparable à celle des arts mécaniques du Moyen Âge, sauf qu'elle se veut régulée par la science ou des savoirs systématiques, explicites et soumis à la critique universitaire. Toutes les écoles universitaires, à peu de choses près, adopteront ou voudront adopter ce modèle clinique, celui d'une forte interaction entre une formation intellectuelle s'appuyant sur une base de connaissance explicite et en développement, et une formation pratique effectuée en contexte réel, mais aux risques calculés.

Parsons et Platt, dans *The American University* (1976), partagent cette vision de la formation professionnelle universitaire : soucieux de montrer le développement en contexte universitaire du « cognitive complex » et son articulation entre les secteurs « fondamentaux » et les secteurs « appliqués », ils reconnaissent que les facultés professionnelles partagent « a clinical focus » qu'ils définissent en termes d'échanges entre l'université, qui propose des savoirs, et un secteur d'activité, qui signale les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique. Certes, pour Parsons, comme dans la tradition allemande, le cœur de l'université, c'est l'école graduée, le lieu de formation à la recherche et le lieu de production de la connaissance. L'école professionnelle apparaît, elle, comme le lieu de production de compétences, plus que de savoirs. Ceci dit, pour ces auteurs, la compétence fait partie du « complexe cognitif », puisque le savoir y joue un rôle essentiel selon la définition qu'ils

en donnent : capacité à atteindre le but grâce à un processus de choix où le savoir valide et pertinent joue un rôle central (Parsons et Platt, 1976 : 68).

La philosophie de Whitehead réconcilie en quelque sorte le monde des professions avec l'université, puisqu'elle soumet l'ensemble de l'université à une vision utilitaire ; dans pareil cadre, les formations professionnelles n'ont aucun complexe à avoir pignon sur les campus universitaires. Cependant, elles y seront chez elles, selon Whitehead, dans la mesure où elles participeront à la réflexion inventive sur les savoirs et les principes généraux qui fondent une pratique professionnelle et si, par ce biais, elles contribuent à l'innovation. Si nous interprétons convenablement la pensée de ce philosophe, les écoles professionnelles universitaires sont utiles à la société, dans la mesure où elles font progresser les milieux professionnels ; elles doivent donc s'insérer dans des dynamiques de changement et d'innovation, et non pas, suivant des catégories d'analyse sociologique, simplement reproduire et légitimer la reproduction des pratiques établies. Le progrès de la société en dépend.

Bilan des modèles

Distinctions

Implicite dans deux des trois courants analysés est l'idée que le mouvement du monde des professions, et au premier chef, de la formation professionnelle, du moins en milieu universitaire, est induit par des forces qui lui sont « étrangères » ou externes, à savoir la culture générale, la philosophie et la science dans ses aspects fondamentaux. On peut parler d'une hiérarchisation, d'une forte subordination et d'une « colonisation » des formations professionnelles dont on saisit mal, dans ces deux modèles, la spécificité, si tant est qu'il y en ait une.

De lui-même, le monde des professions apparaît dans les deux premiers modèles comme étroit, spécialisé, englué dans les détails concrets et dans l'univers du particulier. N'y apparaît pas à l'œuvre une forme d'intelligence spécifique, valable, capable d'évoluer au plan des pratiques et des savoirs qui les fondent. L'université est donc nécessaire au monde des professions comme source d'enrichissement culturel, fondement scientifique et source d'orientation éthique : la démonstration de cela est d'ailleurs un élément important du discours des philosophes étudiés. Est ici à l'œuvre une rhétorique qui veut paradoxalement fonder et justifier l'apport de l'université à la société, et au monde du travail et des professions en général.

Ainsi, former un professionnel apparaît comme une affaire de culture générale, d'attitudes et de valeurs scientifiques, ainsi que d'éthique. Une formation professionnelle universitaire, suivant ces deux modèles, ne se développe pas en se moulant « mécaniquement » aux exigences objectivement définies d'une fonction de travail. Elle prend ses distances par rapport à ce type d'analyse de fonction, et ne la reconnaît que si on y voit à l'œuvre des principes généraux, l'occasion de l'exercice d'un jugement imbibé de raison et de culture générale.

On est loin de l'insistance des milieux professionnels contemporains pour le développement de véritables compétences, au sens de la capacité d'agir efficacement dans une situation définie, et qui implique la mobilisation des

savoirs et des connaissances et leur transposition, et aussi la recherche et l'élaboration des stratégies d'action adéquates.

C'est à travers la troisième idée de l'université que la notion de faculté professionnelle universitaire, comme espace de formation dotée d'une spécificité, apparaît. Cette spécificité tient à la rencontre des deux aventures humaines fondamentales, celles de l'action et de la réflexion, ou autrement dit, elle tient essentiellement à une transaction entre l'université, en tant qu'institution de haut savoir, et des groupes professionnels, en tant qu'instances responsables d'activités sociales considérées comme importantes, ces activités utilisant des savoirs. L'école professionnelle suppose une tension entre ces deux termes, c'est-à-dire à la fois une complémentarité et une opposition.

Dialogue et difficultés

Ces trois modèles toujours vivaces se disputent l'espace d'influence et de discours sur l'université. Ils y participent aussi en partie parce qu'ils se recoupent : les points de vue de Jaspers et de Newman, tout en étant par plusieurs côtés radicalement différents, se recoupent dans l'idée d'une université loin du bruit du monde, lieu d'une distance critique et de la liberté, lieu aussi d'une solide formation philosophique, c'est-à-dire une formation à et par la raison ; celle de Jaspers et de Whitehead se rejoignent dans l'importance commune accordée à la science. Enfin Whitehead reconnaît pleinement le rôle des « arts libéraux » dans une éducation professionnelle. Sans ces recouvrements, le dialogue entre les modèles serait impossible.

L'université actuelle, c'est un peu cela : un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre ces trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions et leurs revendications souvent différentes. Conflit contenu parce que, comme nous l'avons vu, ils se recoupent malgré tout en partie, et surtout parce qu'ils se répartissent en des cycles et souvent des endroits différents, les collèges of liberal arts pour une grande partie des partisans de la conception libérale, les cycles de recherche post-licence, pour les tenants de la conception scientifique et les écoles professionnelles souvent autonomisées dans des bâtiments distincts pour les derniers.

Allons un peu plus loin, au-delà de cette image à la fois complémentaire, conflictuelle et finalement confuse des universités américaines. En fait si sur ce continent, la grande majorité des écoles professionnelles sont maintenant intégrées dans les universités, les plus prestigieuses, les plus anciennes ou les plus importantes ont peu de liens avec les autres structures universitaires, qu'il s'agisse du collège, des départements disciplinaires, de l'école doctorale ou même des autres écoles professionnelles. Comme le soulignait le Chancelier Capen dès 1953, ces écoles professionnelles sont à peine distinguables des écoles indépendantes : elles mènent une vie à part, avec leurs propres règles de recrutement et leurs propres curriculums, elles s'autofinancent avec leurs droits d'inscription ou des subventions gouvernementales qui leur sont versées directement, s'autocontrôlent avec leurs propres membres et se maintiennent physiquement hors de la vue et mentalement hors de l'esprit du reste de la communauté universitaire. Fallait-il appeler université cet ensemble faiblement organisé et aux objectifs multiples que de telles écoles professionnelles formaient avec les autres structures universitaires ? Ne valait-il pas mieux le nommer multi-versité, comme le proposait Kerr (1963, 4^e éd.1995) ?

Quoi qu'il en soit sur le plan organisationnel, l'école professionnelle intégrée à l'université est devenue pour les formations professionnelles supérieures « la norme et l'idéal », selon l'expression d'Anderson (1962). Or aux États-Unis, l'on admet généralement que deux caractéristiques distinguent les formations professionnelles universitaires des formations données dans des écoles professionnelles spécialisées :

- l'exigence d'asseoir la formation professionnelle sur une formation libérale, ce qui permettrait aux étudiants de devenir des professionnels cultivés et non de simples techniciens compétents (Curry L., Wergin J.F. et al., 1993) ;
- l'exigence de donner une assise scientifique à la formation professionnelle, en développant aussi bien l'enseignement des disciplines scientifiques que l'effectuation de recherches propres.

On retrouve là la conception œcuménique des formations professionnelles supérieures qu'exposait Whitehead. Ce n'était, ni pour lui, ni pour ceux qui l'ont suivi, un œcuménisme tactique, une concession aux deux conceptions antérieures et bien établies de l'université. Ces auteurs croient profondément à la complémentarité de ces orientations dans toutes les formations professionnelles et c'est, à leurs yeux, ce qui explique et justifie qu'elles se soient universitarisées, en transformant leurs programmes et leurs orientations. Ceci ne va pas sans difficultés, ni même aujourd'hui sans contestation d'une telle complémentarité. Les difficultés ne sont pas seulement d'ordre organisationnel, comme on l'a déjà entrevu, ce sont aussi des difficultés de fond, tenant aux conceptions, souvent différentes d'un secteur professionnel à l'autre, de ce que doit être la formation libérale et la formation scientifique dans une formation professionnelle. Voyons ces points tour à tour.

Les conceptions divergentes de la formation libérale

En Europe méditerranéenne, et tout particulièrement en France, on ne parle guère de formation libérale. Ainsi dans un numéro récent de *Recherche et formation* significativement intitulé « Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs » (Bardel-Denonnain et Chaix, 1998), on ignore l'expression formation libérale, on préfère parler d'humanités, de formation générale, de formation dans les sciences humaines et sociales ou même de formation humaine. Dans les autres pays d'Europe, l'expression semble beaucoup plus fréquente, mais ses sens sont très différents, ce qui n'est guère étonnant lorsqu'on se rappelle avec Rothblatt (2000) ou Silver et Brennan (1988) les milliers de sens et de débats que l'histoire a déposés dans ces mots et que la géographie a encore spécifiés selon les pays. Remarquons toutefois qu'en Angleterre et aux États-Unis, tout le monde semble d'accord sur l'importance d'une formation libérale dans le sens donné par Newman, c'est-à-dire une formation qui ouvre l'esprit, le libère de la pression du milieu social et professionnel et lui apprend à penser de manière autonome. Mais l'accord ne va pas au-delà de ce bel idéal. Quels sont les enseignements qui permettent de l'atteindre ? Faut-il les mettre en rapport avec la future profession, quitte à spécifier chaque discipline selon le secteur, avec par exemple de l'histoire, mais différente pour les futurs économistes et les juristes ? Faut-il au contraire les enseigner pour elles-mêmes, en leur conservant leur caractère gratuit et désintéressé ? Faut-il les enseigner dans un temps (le 1^{er} cycle aux États-Unis) et un lieu, le liberal arts college, qui leur est spécifique ou au contraire les inclure dans la formation professionnelle ? On comprend qu'à autant de questions soit apporté un nombre

de réponses d'autant plus grand que le système est décentralisé. À vrai dire, on peut distinguer trois grands types selon la nature du curriculum et le lieu où il est délivré.

Il y a d'abord ce que l'on appelle aux États-Unis les arts libéraux, ensemble de cours portant sur les humanités (littérature, histoire, langues vivantes, philosophie), les sciences physiques, biologiques et mathématiques et les sciences sociales, qui sont enseignés dans les collèges de même nom et le plus souvent sans finalité professionnelle. Cet ensemble constitue une formation amenant en quatre ans à la licence (bachelor of arts ou bachelor of science, selon la spécialisation). Cette formation a explicitement pour but de développer des capacités intellectuelles transversales et de donner une culture générale.

On trouve ensuite ce qu'on appelle la formation générale, ensemble de cours optionnels concernant les lettres, arts et sciences, qui peuvent constituer une part importante (30 à 50 %) des études professionnelles. Ils se différencient des arts libéraux par deux traits : ils ne sont pas cantonnés aux premiers cycles et ils sont largement optionnels, si bien que les choix faits n'ont pas forcément la cohérence cognitive d'un curriculum fortement construit, comme pour les arts libéraux.

Reste enfin ce que Armour et Fuhrmann (1993) appellent la formation libérale. Elle a des objectifs proches de l'idéal prôné par Newman. On peut résumer ainsi : développer les capacités de pensée autonome et critique ; faire acquérir les bases culturelles nécessaires pour l'exercice de la pensée, développer le sens des valeurs et leur questionnement critique, et enfin renforcer la capacité à communiquer les résultats de sa pensée. Selon ces auteurs, une telle formation peut se dérouler aussi bien dans la formation professionnelle qu'en dehors, se manifester aussi bien dans les disciplines de formation générale que dans les matières professionnelles, car celles-ci peuvent tout autant développer l'esprit critique, la maîtrise de la culture spécifique au domaine professionnel, le sens des valeurs et la capacité à expliciter ses actes et décisions professionnelles.

Dans ces trois cas, même si l'idéal revendiqué et les objectifs visés sont proches, la diversité des conditions de mise en œuvre rend inévitable une grande divergence dans les réalisations et un débat permanent sur les meilleures solutions. Il semble bien, si l'on en croit Anderson jadis (1962) comme Armour et Fuhrmann plus récemment (1993), que l'éducation purement libérale perd du terrain aux États-Unis (la majorité des maîtrises – 86 % – et même des doctorats – 53 % – sont maintenant attribués par des écoles professionnelles). Ceci s'effectue au profit d'une formation générale ou d'une formation libérale plus en lien avec les secteurs professionnels concernés et s'effectuant de plus en plus souvent dans les écoles professionnelles elles-mêmes. Même en Europe, comme on le verra en conclusion, la formation libérale est de plus en plus pensée en relation avec la formation professionnelle, si l'on en croit Barnett (1994), qui parle, après Silver et Brennan (1988), de « liberal vocationalism ».

La place des sciences : contestations et différenciations

C'est à la suite d'un rapport de la Fondation Carnegie établi par Flexner en 1910, avant même les écrits de Whitehead, que les études médicales ont été universitarisées et sont devenues plus scientifiques. Cette réforme très influente a lancé le mouvement de scientification et d'universitarisation dans

d'autres secteurs professionnels (droit, avec le rapport Reed en 1921, odontologie avec le rapport Gies en 1926...). Quatre-vingt ans plus tard, c'est un autre rapport de la même fondation Carnegie, celui de Boyer (1990), qui a relativisé l'importance de la science en affirmant qu'à côté de l'érudition scientifique, tout universitaire des secteurs professionnels doit développer trois autres expertises, dont une en matière de pratique. Entre temps, deux types d'arguments ont attaqué soit la prééminence que Whitehead ou Flexner accordaient aux sciences dans toute formation professionnelle universitaire, soit de manière plus radicale et plus récente, la place même de l'université dans la production scientifique.

Tout d'abord, une critique sur l'organisation même des formations professionnelles universitaires et ses conséquences : leur inclusion dans des universités où la suprématie était donnée à la recherche a dévalorisé la pratique et ses savoirs propres, comme l'ont souligné Jencks et Riesman (1977). Dans cette conception hiérarchique, l'efficacité de la pratique et de ses savoirs ne les justifient aucunement, seuls leurs liens avec des savoirs systématiques, si possible scientifiques, peuvent le faire en leur donnant la cohérence et la rigueur nécessaires. Ainsi dans cette société américaine particulièrement utilitaire, le savoir est désormais perçu comme indépendant et même antérieur à toute pratique. On commence d'ailleurs ses études par l'apprendre (études précliniques), bien avant le faire et la mise en pratique (études cliniques). Quant à l'apprendre par le faire cher à Dewey, il est également reporté aux études cliniques. Il y a donc une division forte dans les études et plus largement dans la profession entre la théorie et la pratique, le laboratoire et le lieu de l'exercice professionnel, la recherche et les applications. Or la hiérarchie que recouvre cette division n'est pas justifiée. Sous le nom de modèle de la rationalité technique, Schön (1983, 1993) a dénoncé ce schéma positiviste, hiérarchique et applicationniste du savoir créé dans les laboratoires de recherche fondamentale, développé dans des lieux de recherche appliquée et ensuite utilisé sans grande créativité par des praticiens. En effet, un tel modèle qui fait du praticien un simple agent mettant en œuvre les règles, méthodes et connaissances construites par la recherche et apprises à l'université, ignore son rôle essentiel dans la construction du problème à résoudre. C'est lui qui, pour cela, mobilisera ses acquis universitaires, s'ils conviennent et, sinon, son savoir implicite, issu de son expérience, et sa réflexion en action, pour reformuler et surtout résoudre malgré tout le problème. Il faut donc non seulement transmettre le savoir établi par la recherche, mais aussi développer les capacités de « réflexion sur le savoir et de réflexion en action qui se manifestent dans les actions réussies ou problématiques des praticiens » (Schön, 1996), car c'est cela qui aidera les futurs praticiens à affronter les cas problématiques.

Or, deuxième critique, ces cas problématiques, qui ne relèvent pas de la rationalité technique, parce qu'ils sont marqués par l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit de valeur, toutes choses qui lui échappent, ces cas sont nombreux dans toute pratique professionnelle, mais de manière différente selon les caractéristiques de chaque secteur. Ainsi le rapport entre recherche et pratique varie selon qu'il s'agit d'une profession majeure, régie par une finalité claire, un contexte institutionnel stable et un consensus fort sur un paradigme dominant dans l'établissement de ses savoirs (médecine, droit) ou d'une profession mineure aux buts ambigus, sans base de savoirs systématiques (éducation, travail social, soins infirmiers) ou avec des paradigmes conflictuels (psychiatrie). Si l'on y ajoute d'autres caractéristiques

relevées par Rice et Richlin (1993), comme le fait de travailler sur du physique où les lois sont nombreuses et stables ou sur du biologique et de l'humain, où la complexité est plus grande et les lois moins fréquentes, le fait aussi que les formateurs universitaires continuent à pratiquer ou pas, le niveau de certification ou encore le type d'orientation dominant dans leur secteur (par exemple l'aide en médecine et enseignement, l'esprit d'entreprise en gestion ou en journalisme, l'esprit technique enfin en ingénierie ou architecture), on comprend qu'il y ait de grosses différences d'un secteur à l'autre dans le rapport à la science ou au savoir rationalisé. Donnons quelques exemples :

- en médecine et en ingénierie, on favorise la séparation d'abord, puis l'application hiérarchique ensuite entre la recherche scientifique, centrée sur la découverte et surtout faite en laboratoire et la pratique, qu'elle soit clinique, au chevet du malade, ou technologique, dans la salle des machines ou le bureau d'études ;

- en éducation, soins infirmiers et travail social, on favorise la pratique centrée de manière réflexive sur le client et la situation plutôt que sur l'application de connaissances établies par la recherche ;

- en gestion, comptabilité ou architecture, on favorise surtout la construction et plus encore l'application pragmatique de principes d'action adaptés aux situations rencontrées.

On l'entrevoit ici, le rapport à la science est trop variable selon les secteurs pour qu'elle puisse servir de fondement partout. Une formation favorisant la résolution de problèmes et la réflexion sur la pratique permet beaucoup mieux qu'une formation scientifique de former de futurs « praticiens réflexifs ». Pour ces deux raisons, et sans aucunement renier la nécessité de la recherche, le modèle des écoles professionnelles universitaires s'appuyant essentiellement sur la recherche scientifique est contesté.

À ces deux raisons, on peut aujourd'hui en ajouter une troisième, plus radicale, qui conteste non plus la prééminence donnée aux sciences dans les formations professionnelles universitaires, mais la prééminence de l'université elle-même dans la production des sciences. En effet, si l'on en croit Gibbons *et al.* (1994), la production actuelle des savoirs scientifiques ne se ferait plus de manière privilégiée dans le réseau relativement homogène des universités, mais bien plutôt dans un réseau beaucoup plus hétérogène, mêlant aux laboratoires universitaires des laboratoires d'entreprises, des firmes innovantes, des sociétés d'expertise, des bureaux d'études publics et privés et des groupes ad hoc de coordination et de normalisation. Ce n'est pas une simple évolution dans le partage de la production des savoirs scientifiques entre une institution jusque-là dominante, l'université, et des organismes jusque-là plus utilisateurs que producteurs. Il s'agit en fait, comme le suggère le titre, d'un nouveau mode de production du savoir, dans des sociétés contemporaines de plus en plus basées sur la connaissance et ses applications. Il se distinguerait fortement du mode universitaire précédent par plusieurs caractéristiques. D'abord, il serait orienté, dans sa manière de poser ses problèmes de recherche et de les résoudre, non par l'offre universitaire, qui privilégie la cohérence cognitive sur l'efficacité sociale, mais par la demande sociale et pour y répondre. Ensuite il favoriserait les équipes hétérogènes, car répondre aux problèmes souvent mal formulés de la demande sociale exige des compétences multiples et fait appel à des chercheurs d'origine, de formation, de disciplines et d'intérêts divers, plutôt qu'à la communauté homogène des

chercheurs de laboratoires universitaires. Plus encore, la souplesse organisationnelle, qui permet d'ajuster les compétences à mobiliser en fonction des problèmes à résoudre, serait préférée à la stabilité des structures de recherche liées à l'enseignement et donc aux disciplines. Il serait d'ailleurs non pas disciplinaire, mais transdisciplinaire. Sur plusieurs de ces caractéristiques récentes de la recherche – prise en compte de la demande sociale, hétérogénéité des équipes, souplesse institutionnelle et partenariats multiples, inter ou transdisciplinarité – les écoles professionnelles paraissent mieux placées que les départements disciplinaires. D'ailleurs, comme on l'a précédemment indiqué, elles produisent déjà plus de travaux de recherche (86 % des maîtrises et 53 % des doctorats aux États-Unis) que les départements disciplinaires, si l'on en croit les chiffres pourtant relativement anciens (1986-87) avancés par Conrad & Bolyard Millar (*in* Clark et Neave, 1992).

En tout cas, ces critiques remettent en cause notre idée initiale que la spécificité des formations professionnelles universitaires, c'est de fusionner en partie les trois modèles d'université. Ce fut peut-être le cas jadis. Aujourd'hui, il semble que les écoles professionnelles, s'appuyant sur la demande sociale et encouragées par l'évolution de la recherche et par les politiques gouvernementales de développement des formations professionnelles et de professionnalisation de l'université, cherchent à se libérer de la tutelle des deux autres modèles pour mieux développer leurs caractéristiques propres. En fait, le rapport de l'université à la société a changé. Ce n'est plus une institution marginale, réservée à la formation d'un groupe élitare, mais une institution centrale, bien reliée au reste du système éducatif et emportée par le courant dominant de modernisation, de rationalisation et de massification démocratisante. Elle ne peut plus se contenter de donner une formation générale et libérale, ni même une formation scientifique, en ignorant la manière dont ses étudiants pourront ensuite gagner leur vie. En tout cas les étudiants « post graduate » ne l'ignorent pas, puisqu'ils donnent la préférence aux écoles professionnelles pour les maîtrises et doctorats, comme on l'a déjà vu. On peut interpréter cette évolution dans l'ample perspective socio-politique qu'a dessinée Y. Lenoir en ouverture au 13^e Congrès International de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (2000). On serait passé de l'université culturelle et libérale, prônée par Newman, qui depuis deux siècles contribuait au renforcement des États-nations en fondant l'identité nationale de manière diverse, sur la culture en Allemagne et sur les lettres en Angleterre, à une université dite d'excellence, qualificatif de marketing suscitant tous les espoirs et masquant selon Readings (1996) les orientations beaucoup plus utilitaristes des grandes corporations qui poussent à la mondialisation, au déclin de l'État-nation et à l'affaiblissement des fonctions culturelles de l'université au bénéfice de ses fonctions professionnelles.

Ainsi nombre d'universitaires ont pu dénoncer le trop grand développement de ces étroites formations professionnelles et reprendre la critique d'Adorno et Horkheimer à propos de l'emprise croissante de la rationalité instrumentale sur le dernier bastion qui lui résistait, l'université. D'autres ont pu aussi, avec A. Bloom ou J. de Romilly, condamner l'affaiblissement de la formation libérale et de la transmission des œuvres du passé, avec, par voie de conséquence, la disparition de la culture lettrée. D'autres encore ont pu stigmatiser la disparition de l'intellectuel critique qu'incarnait J.-P. Sartre, remplacé par l'expert, aux connaissances aussi profondes, mais à l'ambition très circonscrite à son domaine de compétence. On a même pu voir dans

cette évolution une nouvelle « trahison des clercs » et une « défaite de la pensée » (Finkielkraut), comme le rappelle Weijers (1998). Mais après avoir passé en revue toutes ces critiques et refusé clairement de restaurer la vieille tradition de l'université libérale, qui aurait perdu son âme face à la croissance des formations professionnelles, cet auteur préfère proposer un nouvel équilibre tenant compte des spécificités des formations professionnelles que la société attend aujourd'hui de l'université, sans qu'elle abandonne pour autant sa fonction critique.

Reste à examiner, dans une toute prochaine livraison, quelles sont ces spécificités.

Claude Lessard
LABRIPROF-CRIFPE
Université de Montréal

Raymond Bourdoncle
PROFEOR
Université de Lille 3

NDLR : La deuxième partie de cette note paraîtra dans un numéro de l'année 2003.

NOTE

- (1) D'ailleurs, même en France, les équipes d'accueil fonctionnent d'une certaine manière comme des lieux de stage et de socialisation professionnelle au métier de chercheur pour les doctorants.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON G.L. (1962). – Professional Education : Present Status and Continuing Problems. *In* N.B. Henry, **op. cité**, p. 3-26.
- ARENDT H. (1989). – **La crise de la culture : huit exercices de pensée politique**. Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy. Paris : Gallimard.
- ARMOUR R.A., FUHRMANN B.S. (1993). – Confirming the Centrality of Liberal Learning. *In* L. Curry, J.F. Wergin *et al.*, **op. cité**, p. 126-147.
- BARBIER J.-M. (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARDEL-DENONAIN O., CHAIX M.-L. (éd.) (1998). – Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs. **Recherche et Formation**, 29, 3-142.
- BARNET R. (1994). – **The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society**. Londres : The society for Research into higher Education, Open University Press.
- BARRAS V. (2001). – La médecine et ses professionnels, XIX^e-XX^e siècles. *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly, **op. cité**, p. 335-346.
- BLOOM A. (1987). – **L'Âme désarmée, Le déclin de la culture générale**. Montréal : Guérin Littérature.
- BOURDONCLE R. (1994). – **L'Université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique**. Paris : L'Harmattan.
- BOYER E.L. (1990). – **Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professions**. Princeton (N.J.) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK B.R., NEAVE G.R. (eds.) (1992). – **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press.
- CONRAD C.F., BOLYARD MILLAR S. (1992). – Curriculum : Graduate. *In* B.R. Clark, G. R. Neave, **op. cité**, pp. 1557-1566.
- CURRY L., WERGIN J.F. *et al.* (1993). – **Education Professionals. Responding to New Expectations for Competence and Accountability**. San Francisco : Josey-Bass.
- DELL W. (1987). – St Dominic's : an ethnographic note on a Cambridge College. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 70, p. 74-78.
- DINHAM S.M., STRITTER F.T. (1983). – Research on professional education. *In* Wittock, M.E. (ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : MacMillan, p. 952-970.
- DRÈZE J., DEBELLE J. (1968). – **Conceptions de l'université**. Paris : Éditions universitaires.

- FLEXNER A. (1910). – **Medical Education in the United States and Canada**. Bulletin n° 4. Princeton (N.J.) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FLEXNER A. (1925). – **Medical Education, a Comparative Study**, trad (1927) **La formation du médecin en Europe et aux États-Unis**. Paris : Masson.
- GAGNÉ, G. (sld) (1999). – **Main basse sur l'éducation**. Québec : Éditions Nota Bene, essais critiques.
- GEIGER R.L., NUGENT M. (1992). – Business Schools Europe. *In* B.R. Clark, G.R. Neave, **op. cité**, p. 1071-1076.
- GIBBONS *et coll.* (1994). – **The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies**. London : Sage.
- HAUG G. (2001). – L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen. **Politiques d'éducation et de formation**, n° 2, p. 11-26.
- HENRY N.B. (ed.) (1962). – **Education for the Professions. The sixty first Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago : University Chicago Press.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (1998). – Sciences de l'éducation entre champs professionnels et champs disciplinaires. *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly (eds), **Le pari des sciences de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives, n° 1).
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (2001). – **Science(s) de l'éducation, XIX^e-XX^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires**. Bern : Peter Lang.
- JALLADE J.-P. (1991). – **L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles**. Paris : La Documentation Française.
- JAMOUS H., PELOILLE P. (1970). – Changes in the French University-Hospital System. *In* J.A. Jackson (ed.), **Professions and Professionalization**. London : Cambridge University Press, p. 111-152.
- JENCKS C., RIESMAN D. (1968). – **The Academic Revolution**. N.Y., Doubleday & co.
- KERR C. (1963). – **The Uses of the University**. Cambridge : Harvard University Press.
- LENOIR Y. (2000). – **La recherche en éducation : quelques enjeux à l'aube du XI^e siècle**. Conférence d'ouverture du 13^e Congrès International de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation. Sherbrooke, 26-30 juin 2000.
- McGUIRE C. (1993). – « Professions Éducation ». *In* M.C. Alkin (ed.), **Encyclopedia of Educational Research**. New York : MacMillan, p. 1056-1062.
- NEWMAN J.H. (1968). – **L'idée d'Université, définie et expliquée, les discours de 1852**. Ottawa : Le Cercle du livre de France.
- PARSONS T., PLATT G.M. (1975). – **The American University**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- PORTER L.W. (1992). – Business Schools United States, **op. cité**, p. 1076-1083.
- READINGS B. (1996). – **The university in ruins**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- RICE R.E., RICHLIN L. (1993). – Broadening the concept of scholarship in the Professions. *In* L. Curry, J.F. Wergin & *al.*, **op. cité**, p. 279-315.
- ROTHBLATT S. (2000). – Liberal Education : a noble, troubled and ironical history. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. van Haften, **The University and the Knowledge Society**. Bommel (NL), Concorde Publishing House, p. 31-56.
- ROTHSTEIN W.G. (1992). – Medical Education. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **op. cité**, p. 1163-1174.
- SCHÖN D.A. (1983). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Trad. J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Montréal : Éditions logiques.
- SCHÖN D.A. (1996). – À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, p. 201-222.
- SILVER, H., BRENNAN, J. (1988). – **A Liberal Vocationalism**. London : Methuen.
- WEIJERS I. (1998). – The Education of the Reflective Expert, p. 57-73. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. Haften (eds.), **The University and the Knowledge Society**. Bommel : Concorde Publishing House.
- WHITEHEAD A.N. (1929). – **The aims of Education**. New York : Macmillan Co.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

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

N° 2 – JUIN 2002

Nathan DEEN

Les jeunes nouveaux immigrés dans les sociétés européennes :
implications pour l'éducation et le conseil

Pierre BERET

Projets professionnels et emplois ultérieurs :
une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle

Christian BALICCO

L'utilisation de la graphologie dans le recrutement des cadres
au sein des cabinets de conseils

Céline PIQUEE

Les élèves en accompagnement scolaire :
Adéquation entre public visé et public accueilli

Didier DELARUE

Attributions causales de la réussite et de l'échec :
effets de l'explication d'une performance
sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen

Edmond Paul ASSY

Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens

Abonnement (4 numéros par an) : 2002 France : 49 Euros
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

NOTES CRITIQUES

BLANCHARD-LAVILLE (Claudine). – **Les enseignants entre plaisir et souffrance**. Paris : PUF, 2001. – 281 p. – (Éducation et Formation).

Voici un livre où Claudine Blanchard-Laville fait la synthèse de ses recherches sur l'approche clinique psychanalytique en didactique des mathématiques. Ce livre se lit comme une histoire : on pénètre au fil des pages dans l'inconscient de la classe pour découvrir tout ce qui s'y joue concernant les différents plans de la réalité psychique chez l'élève et le professeur. C'est un beau livre, au sens où il rassemble théorie, pratique, histoire et engagement personnel de l'auteur. Il se lit oserais-je dire avec plaisir, mais peut-être aussi avec une légère souffrance de bon aloi, tant l'écriture, les nombreux cas et situations cités ne manquent pas de nous émouvoir et de nous interroger en profondeur sur notre propre rapport au savoir. Clinique psychanalytique disions-nous, mais il n'est pas question dans cet ouvrage de tout ramener à l'inconscient ou à la pathologie. Il s'agit de montrer que dans la classe (et peut-être dans le cours de mathématiques plus qu'ailleurs), c'est tout à la fois le corps, les affects, les sentiments transférentiels des élèves et enseignants qui sont présents et dont il conviendra de déterminer le rapport au savoir-faire didactique. Ce livre nous apporte beaucoup :

1. Au plan de la théorie : Il s'agit d'une conceptualisation nouvelle et forte sur *l'espace psychique de la classe, la fonction contenant de l'enseignant, le transfert didactique*. Cette notion d'espace psychique de la classe élaborée par l'auteur n'est pas seulement une application des concepts de Bion et Winnicott, mais un véritable approfondissement de la théorie de ces auteurs ; à ce titre nous espérons que cet ouvrage sera lu également dans les cercles de la psychologie et de la psychanalyse et pas seulement en sciences de l'éducation.

2. Au plan méthodologique : L'auteur nous montre ce que sont des recherches qui utilisent l'approche clinique. La clinique travaille sur le quotidien ; ainsi la plupart des études portent sur des entretiens ou des observations de situations professionnelles (entretiens psychopédagogiques, groupes d'analyses de pratiques...). L'approche clinique est intégrative ; ainsi l'auteur, en plus de l'écoute, procède par analyse de l'énonciation du discours, et utilise aussi des enregistrements vidéos pour un décryptage de la

communication non verbale selon la méthode éthologique (mimiques, gestes, postures, regards).

Enfin précisons que ce livre ne demande pour sa lecture aucune compétence particulière en mathématiques (même si les exemples portent sur des situations d'apprentissage de cette discipline), ni en psychanalyse, car les chapitres théoriques sont soigneusement illustrés de cas, progressivement amenés et clairement exposés.

Il ne s'agit pas d'un livre difficile, mais plutôt complexe, donc qui ne se résume pas. Aussi allons-nous en explorer progressivement le contenu, afin que chaque lecteur potentiel puisse apprécier sa richesse.

Claudine Blanchard-Laville débute son ouvrage par un retour sur son propre passé d'écolière puis d'étudiante en mathématiques pour nous montrer qu'on ne peut réfléchir en professionnel sur l'acte pédagogique sans penser à son propre parcours, ses propres choix. Puis les exposés cliniques commencent. Il y a des choses que l'élève *ne veut pas savoir* car elles renvoient à une histoire douloureuse qui peut suffisamment toucher l'enseignant pour qu'il préfère *ne pas entendre* ce que son élève lui dit. D'où l'idée d'une nécessaire *sensibilité à l'inconnu, aux raisons de l'élève*.

On aborde ensuite l'importante question de la professionnalisation des enseignants. Le choix d'enseigner les mathématiques masque souvent une histoire personnelle meurtrie, cette discipline apparaissant alors comme le bon choix clair, rationnel, sécurisable. D'où l'intérêt, dans des groupes de formation, d'analyser ce *soi enseignant* pour en dégager les implications personnelles et anciennes. C'est là le thème central de l'ouvrage : l'enseignant est au premier plan dans la relation didactique dont la qualité dépendra des passages qu'il autorise entre son intériorité et son identité professionnelle, afin d'éviter cette *souffrance professionnelle* si répandue. Claudine Blanchard-Laville décrit alors, avec exposés de situations, et pour le plus grand plaisir de ceux qui s'intéressent aux analyses de pratiques, le dispositif qu'elle utilise, à savoir le *groupe d'accompagnement clinique*.

S'appuyant sur les études de Bion, l'auteur montre que l'essentiel est de faire croître chez l'élève son *appareil d'apprentissage* et non de viser des savoirs en eux-mêmes. Elle radicalise même cette opposition, en montrant qu'on

peut avoir envie de savoir pour refuser d'apprendre, le savoir étant alors une nourriture idéalisée dispensant de la souffrance d'apprendre. À méditer dans le débat qui oppose souvent disciplines et pédagogie... En fait, l'offre de savoirs de l'enseignant crée des demandes imaginaires de la part de l'élève, qu'on pourrait identifier comme *demandes d'amour*, ou alors, si l'histoire personnelle de l'élève s'y prête, ces savoirs peuvent être vécus douloureusement comme des violences. Il va de soi que le professeur, avec sa propre histoire, sera par son contre-transfert sensible à cette situation transférentielle. On perçoit donc mieux toute la complexité de ce qui se passe dans la classe, ainsi que le rôle majeur de l'enseignant qui va construire un *espace psychique de la classe*. En fonction de son histoire, de sa personnalité, il impose à l'élève sa signature, un certain type de rapport au savoir. C'est là que l'auteur utilise la méthode éthologique avec vidéo, et ainsi on peut assister à la construction *in situ* de cette enveloppe psychique de la classe, différente selon l'enseignant, mais aussi selon les élèves, car certains semblent dépositaires de la partie la plus riche de l'enseignant, alors que d'autres renvoient l'enseignant à ses craintes et angoisses. Enfin comme résultat intéressant de la méthode éthologique notons l'étonnante et dramatique séquence d'observation intitulée *Mélanie, minute 41* où l'on voit, à la manière d'Eugène Ionesco, une leçon de mathématiques pourtant bien commencée se déliter complètement, la volonté d'emprise toute puissante du professeur face à la résistance de l'élève amenant au déchirement violent de l'enveloppe psychique déjà tissée.

En conclusion, le rapport au savoir a à voir avec les traumatismes, les deuils originaires, que chacun d'entre nous, enseignant ou élève, porte en soi. Mais puisqu'il est le professionnel, c'est à lui, l'enseignant, qu'incombe le devoir d'essayer de surmonter cette souffrance partagée inhérente à l'acte d'apprendre. Il devra construire un *holding didactique bien tempéré*, c'est-à-dire un espace transitionnel où l'élève se verra porté, pouvant ainsi, au sein d'un lien didactique, vivre une véritable expérience d'apprentissage. Ce n'est pas facile, mais le but de cet ouvrage est justement d'ouvrir des pistes pratiques et théoriques et de montrer qu'une professionnalisation en ce sens est possible.

Guy Genevois
Université Lumière Lyon 2

CHARLOT (Bernard) (dir.). – **Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales.** Paris : Anthropos – Économica, 2001. – 168 p.

La notion de « rapport au savoir » connaît un succès certain dans le champ des sciences de l'éducation.

Bernard Charlot en avait déjà proposé une théorisation (1) qui suivait ou accompagnait les recherches de l'équipe ESCOL de l'Université Paris VIII. Cette dernière y avait déjà recouru pour comprendre comment les écoliers et les collégiens de banlieue vivent l'école et y apprennent (2). Elle s'est ensuite intéressée, du même point de vue, à l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » (3) ainsi qu'au rapport au savoir des jeunes de lycées professionnels de banlieue (4). Bernard Charlot soumet aujourd'hui la notion à une nouvelle épreuve en se demandant en quoi elle peut être un instrument de recherche dans diverses aires culturelles et dans diverses disciplines.

Il s'agit, fondamentalement, de considérer ce rapport comme un problème de relation entre le désir et le savoir. Cette question peut être travaillée d'un point de vue psychanalytique, comme le fait l'équipe de Jacky Beillerot de Paris X. Elle peut l'être aussi d'un point de vue sociologique qui s'intéresse aux rapports à l'apprendre requis et mobilisés dans des situations différentes. Ce point de vue est celui d'ESCOL qui, dans la démarche comparative de ce dernier ouvrage, articule l'approche anthropologique qui voit dans l'éducation un processus général d'humanisation et une approche plus circonstanciée confrontant à des savoirs précis, à des pratiques sociales déterminées.

Les équipes engagées dans cette recherche ont en commun de mobiliser, à un degré ou à un autre, cette notion de rapport au savoir. Elles travaillent aussi dans des situations contrastées sur des sujets différents. Pour la France, lieu de naissance de la notion, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex s'intéressent au travail d'écriture en philosophie et en sciences économiques et sociales. Pour le Brésil, les équipes du CENPEC et du LITTERIS abordent le thème de l'école et du savoir comme « souci social », Jacques Gauthier et Leliana de Sousa Gauthier comparent le rapport au savoir d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvador de Bahia. En République tchèque, Milos Kucera recherche, dans les bilans de savoir d'élèves de 5^e, les échos du débat antique sur les principes fondamentaux d'organisation des savoirs et sur le statut de ces derniers. Stanislas Stech s'intéresse à ce que peut signifier « apprendre » pour de jeunes élèves tchèques des années 90. Ahmed Chabchoub, quant à lui, interroge le rapport entre l'acquisition des savoirs scientifiques par les jeunes Tunisiens et la conception classique de la connaissance que véhicule leur culture d'origine.

L'utilisation réitérée de la notion de « rapport au savoir » ainsi que son « exportation » permettent d'enrichir et de compléter la méthodologie des « bilans de savoir » mise en œuvre dès les premiers travaux par ceux

qui s'en réclament. Les petits « philosophes » tchèques de 5^e, en disant ce qu'ils voudraient apprendre encore, sont, par exemple, invités à situer leur bilan de savoir dans un processus plus vaste. De façon générale, on voit le dispositif d'enquête s'étoffer d'entretiens, d'analyses de documents variés destinés à mieux prendre en compte les faces objective et subjective du rapport à l'apprendre. Une autre inflexion méthodologique est apportée par la nécessité, pour la recherche, de s'appuyer sur des données qui fassent sens pour les acteurs sociaux concernés. Le jeune âge des sujets enquêtés ou leur faible maîtrise de l'écrit et du type d'abstraction qu'il requiert a conduit à compléter les demandes « classiques » des bilans. On trouve, par exemple, dans les recherches brésiliennes, des consignes comme celle qui demande aux enfants ce qu'il faudrait enseigner à un Martien chargé de ramener chez lui l'expérience de vie des Terriens ou celle qui sollicite, de leur part, mais aussi de la part des adultes, des dessins susceptibles de figurer ce que sont pour eux les apprentissages.

Bien que très différentes par leurs objets d'étude, ces recherches montrent que les apprentissages peuvent se classer en trois catégories, évoquées selon un ordre décroissant par les jeunes : ceux qui sont liés à la vie quotidienne, ceux qui relèvent de la vie affective et relationnelle et du développement personnel, ceux qui ressortissent de l'intellectuel et du scolaire. Dans ce dernier cas, il s'agit surtout des apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter), beaucoup moins de rapports à des contenus de savoir précis ou à des compétences méthodologiques. Ce qui est le plus important, qui fait le plus sens pour eux, s'apprend dans la famille plus qu'à l'école. Ce résultat suffirait à lui seul à conforter une posture de recherche qui s'attache à comprendre comment la construction du savoir ne se fait pas par acquisition pure et simple, mais par différenciation. On ne va pas généralement à l'école pour y apprendre en continuité avec les modes d'apprentissage familiaux et trois issues sont possibles, que l'on retrouve, déclinées sous différentes formes, dans tous les groupes qui font l'objet de ces enquêtes. Il peut y avoir rupture sans continuité au sens où les apprentissages scolaires entrent en concurrence avec ceux de la vie. La continuité peut être sans rupture lorsque, rive à une logique de survie, on fréquente l'école pour avoir, plus tard, un (bon) métier. On peut, enfin, comme le font surtout les jeunes issus des classes moyennes, se situer dans une logique d'« intersignification » qui tire profit des tensions engendrées par le passage à l'univers scolaire pour apprendre à la fois « la vie » et « à l'école ».

L'ensemble de ces résultats corroborent ceux déjà présentés par les différents ouvrages d'ESCOL. Ils les

enrichissent cependant dans la mesure où ils les aident à s'affranchir de deux limitations qui guettent une approche en termes de rapport au savoir, *a fortiori* de rapport à l'apprendre. S'il est fécond d'abstraire ce qui se joue en termes d'humanisation dans chaque apprentissage, le risque de diluer dans une problématique générale du « sens » les rapports circonstanciés à des savoirs précis demeure cependant. De ce point de vue, la volonté affirmée par « *Les jeunes et le savoir* » de s'intéresser simultanément à des questions plus larges d'ordre anthropologique et à d'autres, plus pointues, d'ordre didactique, est tout à fait louable. Pour ne prendre qu'un exemple, la comparaison entreprise par E. Bautier et J.-Y. Rochex des rapports des lycéens à deux disciplines à dissertation montre des différences réelles chez les mêmes jeunes : pour de nombreuses raisons, ils semblent plus à l'aise en sciences économiques et sociales qu'en philosophie. Pour autant ils n'y réussissent pas nécessairement mieux et ce constat appelle lui-même à prolonger la recherche sur ce qui est semblable et ce qui diffère dans les conditions de didactisation de ces deux disciplines. La spécification culturelle conduit, de son côté, à prendre mieux conscience de ce qui caractérise chaque système scolaire et, en ce qui nous concerne, le système français. Les bilans de savoir font en effet notamment apparaître une importance plus grande des apprentissages relationnels éthiques pour les Brésiliens de milieu populaire qui insistent sur la nécessité d'apprendre à « se défendre ». Les jeunes Tchèques quant à eux, plus proches des classes moyennes, paraissent plus soucieux d'adaptation à la société, aux autres et à eux-mêmes. Les Français semblent s'en prendre plus souvent aux institutions et aux problèmes structurels de la société et révèlent par là une imbrication, sans doute beaucoup plus grande que dans d'autres pays, entre les apprentissages scolaires et la formation d'un certain type de citoyen.

Il y a certes des inégalités entre ces différents travaux. Certaines équipes sont engagées depuis moins longtemps que d'autres dans ce type de démarche et utilisent des outils d'analyse qui doivent eux aussi s'affiner. La recherche tunisienne, par exemple, qui interroge le contenu réellement scientifique des connaissances en sciences expérimentales, impute sans doute un peu vite les obstacles repérés chez les élèves à une conception pré-moderne de la connaissance : des recherches en didactique de la physique ou de la biologie n'ont-elles pas montré qu'en France, État laïque, la maîtrise des connaissances et des procédures n'implique pas nécessairement celle des concepts et des problèmes ? Il semble aussi qu'on manie des hypothèses culturalistes un peu lourdes lorsque, comme Milos Kucera, on impute à un effet des

œuvres des anciens Grecs certains traits des bilans de savoir des jeunes Tchèques d'aujourd'hui.

Quoi qu'il en soit, le gain apporté par ces travaux sur le même et l'autre dans le rapport au savoir est indéniable. Les difficultés rencontrées par chaque équipe pour spécifier les objets de recherche tout en demeurant dans une problématique commune ne cessent notamment d'interroger la notion de rapport au savoir elle-même et, d'une certaine manière d'en confirmer la pertinence. La langue tchèque, par exemple, ne connaît pas autant de temps grammaticaux que la langue française, ce qui rend évidemment très difficile la comparaison des savoirs acquis selon des tranches temporelles qui ne sont pas découpées de façon identique. De la même manière, la notion française de savoir comme appropriation, par le sujet, d'une connaissance extérieure n'a pas de correspondant en arabe où « science » ou « connaissance » renvoient à des opérations beaucoup moins personnalisées. Preuve, s'il en était besoin, que le savoir est un rapport engageant la totalité de l'humain et exigeant des concepts et des méthodes d'investigation susceptibles d'en appréhender la complexité. Le risque pris par ce type de comparaison culturelle et disciplinaire est sans doute un jalon nécessaire dans l'étude encore trop peu développée de la construction des savoirs.

Patrick Rayou
INRP

NOTES

- (1) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Bernard Charlot. Paris, Anthropos-Économica, 1997.
- (2) *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs.* Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex. Paris, Armand Colin, 1992.
- (3) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex. Paris, Armand Colin, 1998.
- (4) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Bernard Charlot. Paris, Anthropos, 1999.

DUBAR (Claude). – **La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.** Paris : PUF (Le lien social, VII), 2000. – 239 p.

Ce livre est une étape importante de la recherche sociologique de Claude Dubar à propos des processus et phénomènes identitaires (1).

L'ouvrage, organisé en cinq chapitres, revisite les travaux de Norbert Elias, de Max Weber, de Marx et Engels, pour dégager, sur la longue durée, quatre formes identitaires (culturelle, réflexive, statutaire, narrative) en cours

de recomposition (ou de mutation) et en crises dès lors que les équilibres antérieurs sont rompus et que les devenirs sont incertains.

Le modèle conceptuel élaboré au chapitre I guide l'analyse, à partir de la littérature sociologique récente, de crises identitaires « sectorielles », dans les domaines de la famille et des rapports sexuels (chapitre II), du travail et de la vie professionnelle (chapitre III), des engagements socio-spirituels et socio-politiques (chapitre IV). Le chapitre V, consacré à la construction et aux crises de l'identité personnelle, entrecroise les crises « sectorielles » et leurs conséquences possibles.

*
**

L'identité ? De quoi s'agit-il ? Claude Dubar, dans une introduction très dense (pp. 1-13), précise d'emblée sa posture philosophique, sa conceptualisation centrale, sa position dans le champ sociologique et celui des sciences humaines, et l'analyse qu'il souhaite faire des crises identitaires et des évolutions conjointes de la société française depuis les années 1970.

• L'identité, « mot-valise » selon l'auteur, renvoie d'abord à un positionnement philosophique. À la posture « essentialiste », où l'identité serait substance, *mêmeté*, *in fine* destin (cf. Parménide), Claude Dubar oppose, pour l'adopter, une posture « nominaliste », « existentialiste » où l'identité est le résultat, contingent, provisoire, de processus de changements (cf. Héraclite).

Si l'identité relève de processus, il faut alors la penser en termes d'identification en distinguant d'abord, dans la lignée de la Socialisation (1991), les identifications attribuées (identités pour autrui) et les identifications revendiquées (identités pour soi). Les identités, comme résultantes de processus d'identification, supposent l'altérité et des transactions plus ou moins réussies, objectivement et subjectivement, entre identités attribuées et identités revendiquées.

Ces identifications supposent aussi des systèmes d'appellations, historiquement variables, faits de catégorisations sociales collectives retraduites, ré-appropriées, psychiquement, par des sujets sociaux singuliers. Dès lors la recherche de formes identitaires, conçues comme agencement historique et social de modes de désignations, d'appartenances, et comme relations entre processus d'identification pour soi et pour autrui, conduit Claude Dubar à formuler une première hypothèse centrale :

« *il existe un mouvement historique, à la fois très ancien et très incertain, de passage d'un certain mode d'identification à un autre. Il s'agit, plus précisément, de processus historiques, à la fois collectifs et individuels, qui modifient la*

configuration des formes identitaires définies comme modalités d'identification. » (p. 4).

Ce passage très ancien et incertain renvoie, et Claude Dubar prend ici comme référence centrale Max Weber, à deux formes identitaires idéales-typiques : communautaires et sociétares.

« Les premières formes identitaires, les plus anciennes, voire ancestrales, je les appellerai formes communautaires. Ces formes supposent la croyance dans l'existence de groupements appelés "communautés" considérés comme des systèmes de place et de noms assignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations (...). Qu'il s'agisse de "cultures" ou de "nations", d'"ethnies" ou de corporations, ces groupes d'appartenance sont considérés, par les Pouvoirs et par les personnes elles-mêmes, comme des sources "essentiels" d'identités (...).

Les secondes, plus récentes, voire en émergence, je les appellerai formes sociétares. Elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire. Dans cette perspective, chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie. » (pp. 4-5).

• Dans le champ sociologique, cette approche de l'identité comme processus d'identification, pour autrui, pour soi, à dominante communautaire ou sociétaire, conduit Claude Dubar à se dégager des sociologies « classiques » (i.e. Durkheim et ses références « communautaires »), « objectivistes » (qui pensent l'identité en terme de CSP, de diplômes, etc.) ou trop inspirées des thèses de la reproduction et de la domination sociales qui privilégient les identités attribuées au détriment des identités revendiquées.

Les combats fondateurs de la sociologie pour se démarquer de la psychologie perdent aussi leur sens dès lors qu'il s'agit de penser sociologiquement la subjectivité et la singularité d'un sujet qui est à la fois une entité sociale et psychique (2). Cette préoccupation, présente dès l'introduction, sera explicitée dans le chapitre V : *« L'hypothèse qui court tout au long de ce livre peut être ici reformulée : il existe plusieurs types d'identité personnelle, plusieurs manières de construire des identifications de soi-même et des autres, plusieurs modes de construction de la subjectivité, à la fois sociale et psychique, qui sont autant de combinaisons des formes identitaires définies.* » (p. 173).

• Les crises identitaires résultent des processus d'individualisation induits par la régression ou l'instabilité des appartenances communautaires au sein de formes d'identifications sociétares engendrées par les évolutions du

mode de production économique et des rapports sociaux. Ces crises économiques et du « lien social », encore mal analysées selon Claude Dubar par absence de recul historique, traversent néanmoins des individus sommés de se constituer et de s'assumer comme sujets sociaux socialement dépendants d'une part et incités à l'autonomisation, à la réalisation de soi d'autre part.

**

Quelles formes ou configurations identitaires émergent dans la longue durée (chap. I) ? Claude Dubar a choisi de revisiter trois auteurs qui ont développé une lecture globale, évolutionniste, des sociétés humaines : Norbert Elias (le processus de civilisation), Max Weber (le processus de rationalisation), Marx et Engels (le processus révolutionnaire de libération). Chacun à leur manière, ces auteurs esquissent des formes identitaires possibles et des relations, dialectisées ou non, entre le communautaire et le sociétaire.

Si on croise ces premières dimensions avec les identifications par autrui, pour soi, on obtient quatre configurations idéales-typiques (3).

La première, « communautaire et pour autrui », se caractérise par une prédominance du Nous sur le Je. L'individu est défini par sa place dans une lignée (patrilineaire), il hérite de droits, de devoirs, de ressources et de contraintes quasi immuables car transmis, avec la naissance, par le nom du père. **Cette forme identitaire sera désignée comme « culturelle »**, au sens ethnologique du terme, le moi, nominal, s'inscrit dans une temporalité inter-générationnelle. Moi, fils de, etc. Déroger aux droits et devoirs, à l'identité attribuée et nécessairement assumée, ne peut conduire qu'à la mort sociale (exil) ou physique (exécution, suicide).

La deuxième forme identitaire, au croisement du « communautaire » et de l'identité pour soi, se caractérise par l'émergence d'un Je réflexif, s'individualisant pour un engagement vers un Nous conçu comme une communauté de projet, de référence, bref, un autrui généralisé. Les figures évoquées ici sont celles du Saint Homme qui opère un retour sur lui-même, sur sa foi, mais aussi celle du « souci de soi » qui émerge à Rome aux I^e et II^e siècles, sous l'influence des philosophes moraux et de conseillers quasi directeurs de conscience (cf. Michel Foucault). **Cette forme identitaire, réflexive**, affirme, à l'intérieur d'un Nous « communautaire » (religieux, politique, philosophique, etc.) un Je intime, réflexif, affirmant et son appartenance et sa singularité dans l'appartenance. À la limite, cet individu réflexif devient, vis-à-vis de sa communauté d'appartenance, un innovateur, une référence ou un « schématique potentiel ou réel ».

La troisième forme identitaire, au croisement du « sociétaire » et de l'identité pour autrui, renvoie aux positions, aux statuts, aux rôles sociaux multiples susceptibles d'être occupés au sein de diverses institutions sociales plus ou moins bureaucratiques et hiérarchisées (famille, école, emploi, groupes professionnels, etc.). **Cette forme identitaire statutaire**, se distingue de la forme « culturelle-communautaire » par le fait que les identifications, fût-ce par autrui, sont plurielles, plus ou moins temporaires d'une part, et non déterminées par la naissance, par le nom du père, d'autre part. Cette forme statutaire conduit à penser un Je « stratégique » œuvrant au sein d'espaces institutionnels pluriels pour se construire un soi-même. Nous serions ici, en dominante, dans une sociologie de l'acteur, des organisations, où chacun use, avec des succès variables, des ressources stratégiques mobilisables dans des systèmes d'action singuliers.

La quatrième forme identitaire, au croisement du « sociétaire » et de l'identité pour soi, est appelée **forme narrative**, elle renvoie à des Nous contingents et à des Je poursuivant leurs intérêts de réussite économique, sociale, personnelle. Cette configuration, qui inclut une mise en question ou à distance des identités attribuées, renvoie à un projet de vie, un style de vie individualisés. Dans cette forme biographique, pour soi, il y a besoin, par l'action dans le monde, de se faire reconnaître par des autrui significatifs (cf. la figure de l'entrepreneur capitaliste puritain de Max Weber). La réflexivité n'est plus tournée, comme précédemment, sur l'intimité d'un moi intérieur, mais sur un projet, à soi, d'être et de faire dans le monde.

En conclusion de ce chapitre, Claude Dubar note, entre autre :

- que ces quatre formes identitaires co-existent dans la vie sociale, que suite aux guerres mondiales, aux totalitarismes politiques, aux inégalités économiques croissantes, aucune configuration historique évoquée ne s'est imposée. L'indétermination identitaire, indice d'une mutation inachevée, caractérise la période de crise ;

- que ces formes identitaires sont inséparables de rapports sociaux de domination : domination de sexe dans la forme culturelle ; domination symbolique entre croyants et non-croyants, élite et masse, dans la forme réflexive ; domination bureaucratique subordonnant les dirigés aux dirigeants dans la forme statutaire ; domination de classe, des patrons sur leurs salariés, des dirigeants révolutionnaires sur leurs ennemis de classe, dans la forme narrative, individualiste et entrepreneuriale.

S'il apparaît à l'évidence que ces différentes formes de domination persistent, coexistent, elles sont aussi mises en question par l'affaiblissement des configurations « com-

munautaires » traditionnelles au profit des configurations « sociétaires », par les évolutions économiques et par l'émergence, le développement ou la transformation, de différents mouvements sociaux. Ces mutations et crises identitaires concernent aussi tous les aspects de la vie sociale et « traversent », « affectent » aujourd'hui chacun(e).

*
**

Les chapitres 2, 3, 4, sont consacrés à l'analyse, « sectorielle » en quelque sorte, de ces crises identitaires, par une lecture, ample et orientée, des recherches sociologiques réalisées, ces trente dernières années, à propos de la société française.

Les dynamiques familiales et la crise des identités sexuées renvoie à des phénomènes et processus sociaux multiples. À l'émancipation féminine, par l'accès au diplôme, au travail, à la maîtrise de la procréation et donc aussi du corps féminin (loi Weil, mouvement du planning familial) correspondent aussi des transformations de la famille. Le patriarcat autoritaire n'a plus cours, mariages, divorces, unions choisies, recompositions familiales (monoparentales ou non), exigences d'autonomisation, au sein du couple mais aussi des enfants vis-à-vis des parents, attestent de ces évolutions. Dans la vie amoureuse, l'individualisation, l'espace à soi, voire le chez soi (on mène une vie de couple choisie en ayant chacun son logement) transforment les rôles masculins et féminins traditionnels.

Bref les mutations sont évidentes : « *L'ancien modèle a été ébranlé mais y en a-t-il un nouveau ? Manifestement pas. Ce qui se dessine c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations c'est-à-dire de combinaisons inédites de formes identitaires (...). On n'est plus sûr de savoir, au fond, ce qu'est le masculin et le féminin, ce que sont devenus et vont devenir les rapports sociaux de sexe restés quasi immuables depuis si longtemps.* » (p. 93)

Les identités professionnelles, entendues comme « *des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi* » (p. 95), peuvent aussi être en crise de trois manières et selon trois significations différentes : crise de l'emploi, du travail, des rapports de classe, soit des significations courantes, complexes ou cachées (p. 96). Claude Dubar explore ces trois dimensions et significations pour souligner, là encore, les incertitudes et, par là, les crises identitaires. On mettra l'accent ici sur la façon dont Claude Dubar, en conclusion de chapitre, revisite les typologies de Renaud Sainsaulieu et celles qu'il a lui-même élaborées. Des années 1980 à aujourd'hui, le tableau dressé est potentiellement apocalyptique.

- L'identité de retrait de salariés marginalisés, menacés par les évolutions technologiques et organisationnelles du travail, s'est transformée, par l'exclusion de fait du marché du travail (chômage total ou pré-retraite), en crise identitaire « terrible » (p. 125). Exclue du modèle de la compétence et donc de l'employabilité, ces ex-salariés sont renvoyés à eux-mêmes, au RMI.

- L'identité fusionnelle (Sainsaulieu), catégorielle (Dubar), concerne majoritairement les identifications ouvrières qualifiées se reconnaissant et dans un métier et dans des représentations de défense collective incarnées par des leaders. Les processus à l'œuvre bloquent ce mode d'identification et l'horizon, incertain, fait de reconversions et de déclassements, est particulièrement menaçant.

- Le modèle identitaire « négociatoire » (Sainsaulieu) rebaptisé « d'identité d'entreprise » (Dubar) concernait des salariés fortement impliqués dans les projets de leurs entreprises. Cette forme identitaire n'aurait pas résisté au modèle de la compétence qui prône la mobilité externe plutôt que la promotion interne. Le chômage des cadres, la prise de conscience de leur instrumentalisation, contribuerait à la mise en crise de cette forme d'identification autrefois dynamique.

- Le modèle « affinitaire » (Sainsaulieu) désigné ensuite par Claude Dubar comme « identité incertaine », « identité individualiste » et finalement « identité de réseau » renvoyait, initialement, à des diplômés qui, se jugeant déclassés à l'embauche, recherchaient, et de nouveaux diplômés et des emplois correspondant à leurs certifications scolaires et universitaires. En dehors du bastion, « menacé », de la fonction publique, ce modèle est aussi en crise dès lors « que le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de "maximisation de soi" » (p. 127). Le modèle de la compétence ne se fonde plus sur les diplômés ou sur les qualifications attestées.

La crise des identités symboliques, religieuses, politiques, syndicales, bref idéologiques, est aisément démontrée par l'affaiblissement des engagements militants, par les désaffections électorales (politiques ou syndicales), par la montée d'incivilités diverses et enfin, plus globalement, par la perte de crédibilité d'idéologies autrefois mobilisatrices. L'individu ne peut plus accorder, *a priori*, sa confiance à telle ou telle organisation, il lui « faut donc trouver en soi des raisons de choisir tel ou tel "représentant", tel ou tel programme, telle ou telle option. Mais sur quelle base ? » (cf. p. 160).

Cette triple crise, dans la vie familiale et les relations sexuées, dans la vie professionnelle, dans les engagements socio-religieux ou socio-politiques, résulte d'un processus d'individualisation lié, via les évolutions du mode de production et des rapports sociaux, aux mutations progressives des formes sociales (du communautaire vers le sociétaire) et des modes d'identification (de l'identité attribuée vers l'identité revendiquée).

Qu'en est-il, dès lors, de l'identité personnelle ? Que celle-ci soit en crise, est, compte tenu de ce qui précède, une évidence (cf. p. 192), mais de quoi s'agit-il ? Comment la définir, l'étudier ?

*
**

Le chapitre V vise à élucider la construction de l'identité personnelle, à défendre la thèse selon laquelle les crises sont au cœur de cette construction, toujours fragile et inachevée, d'un sujet social plongé dans une forme sociale à dominante sociétaire. Enfin il s'agit aussi d'élucider sociologiquement, d'interpréter ce nouvel impératif social : construis-toi toi-même ! Ce chapitre contient aussi des orientations épistémologiques importantes pour penser, sociologiquement, un sujet social qui n'en reste pas moins un acteur social.

Par une approche de type phénoménologique, Claude Dubar examine certaines manifestations des crises et constructions identitaires. Que peut-on succinctement souligner ?

- la « dépression » comme symptôme pathologique le plus répandu. L'injonction sociale à être soi-même, à se réaliser, engendre cette « maladie identitaire parfois chronique » (p. 164),

- le repli sur soi, la régression, au sens psychanalytique, manifestent un retour vers le communautaire. Le racisme et la xénophobie sont des exemples marquants dans la France des années 1980,

- l'émergence, plus législative qu'effective, de la référence au sujet apprenant et à l'élève à situer au cœur des apprentissages. Cette référence permet de souligner la crise spécifique de la forme scolaire (Vincent) et la difficulté à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'apprentissage expérientiel du travail intellectuel qui, pour l'instant, n'est le fait que d'une minorité de collégiens et de lycéens (cf. Bernard Charlot) d'une part et issue majoritairement, d'autre part, des catégories sociales supérieures,

- les filles issues de l'immigration se distinguent toutefois car pour elles, la réussite scolaire ne peut être qu'émancipatrice (cf. pp. 183-187). De façon plus large, l'analyse des trajectoires d'immigration sont précieuses

pour l'étude des processus identitaires. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'un « effet loupe ».

Comment définir l'identité personnelle ? D'abord par ce qu'elle n'est pas : « *elle n'est pas appartenance à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire donnée, immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans des relations signifiantes (...) permettant la construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous).* » (cf. p. 200)

Comment étudier, sociologiquement, les constructions identitaires personnelles ? Celles-ci, réflexives, narratives, supposent une mise en mots, une mise en récit. Le recours aux sciences du langage et l'analyse du langage sont requis pour cerner les catégories pertinentes de l'expérience, approcher des « mondes vécus » verbalisés, classer, non des personnes, mais des « ordres catégoriels », des univers de croyance, des formes langagières (cf. pp. 207-208). Le sociologue, toutefois, connaît des difficultés à enregistrer ce qu'il y a d'intime dans l'identité verbalisée, les récits ou histoires de vie, comme reconstructions, comme intrigues, s'avèrent aussi être des matériaux très riches et très décevants. « *Bref, la prise en compte de l'identité personnelle aujourd'hui par le sociologue ne va pas de soi* » (cf. p. 210).

Ces difficultés méthodologiques renvoient à des **interrogations épistémologiques**. Comment développer des coopérations disciplinaires pour penser la subjectivité et analyser ses expressions langagières et rapports au langage ? Irait-on vers une approche anthropologique comme le suggère Bernard Charlot ? N'appartiendrait-il pas au sociologue de s'approprier les acquis d'autres disciplines pour penser la subjectivité comme le suggère Claude Dubar ?

Aujourd'hui, ces questions, centrales, mal résolues, renvoient à l'un des fronts de la recherche des sciences humaines et sociales (cf. note 2).

Dans sa conclusion générale, Claude Dubar opère une synthèse de la démarche, des résultats acquis et des incertitudes (cf. p. 228) d'une entreprise visant à relier, systématiquement, le langage des identités collectives (l'ethnie, la culture héritée, la nation, la classe) et celui de l'identité personnelle (le soi, le soi-même, l'intime, le subjectif, etc.)

*
**

On est resté, jusqu'ici, au plus près des démarches de l'auteur. Quelles remarques pourrions-nous faire ?

Cet ouvrage, dense, remarquablement informé, structuré par des articulations théoriques, méthodologiques, empiriques serrées, propose un modèle d'intelligibilité pertinent, heuristique, réfutable pour :

- resituer des évolutions socio-historiques majeures en revisitant Norbert Elias, Max Weber, Karl Marx,
- examiner des évolutions de la société française depuis les années 1975 dans les champs de la famille, du travail, des engagements socio-politiques et socio-symboliques,
- proposer des interprétations des constructions et crises identitaires personnelles, conçues comme traductions personnelles, subjectives et singulières, d'évolutions sociétales et sociales.

Au titre des limites inévitables, au sein de choix éditoriaux nécessairement restreints, on peut regretter :

- que les acquis de la sociologie de l'éducation n'aient pas été revisités systématiquement. L'émergence d'un sujet apprenant, les difficultés de la forme scolaire, l'analyse magistrale du discours sur la compétence en formation d'adultes, activent ce regret,
- que la sociologie des loisirs, que l'analyse de la dynamique des temps sociaux, que l'émergence des phénomènes et processus d'auto-formation, que l'extension de l'influence des médias (dont la TV), aient été quasi ignorés alors que certains développements (cf. pp. 138, 221, 222) croisent directement des observations de Joffre Dumazedier (1988, Révolution culturelle du temps libre).

Bref, un ouvrage dense qui donne au lecteur des clés de lecture des évolutions sociales mais qui le questionne aussi en tant que sujet.

Jacques Hédoux
Université de Lille III

NOTES

- (1) Signalons, succinctement des ouvrages à dominante empirique, théorique, méthodologique :
– Dubar, Claude, eds, 1987, *L'Autre Jeunesse*. Lille, Presses Universitaires de Lille, Coll. Mutations Sociologie, 1987, 264 p.
– Dubar, Claude, 1991, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Collection U, Sociologie, 1991, 278 p. Cf. Note de lecture, *Revue française de pédagogie*, N° 100, Juillet-Septembre 1992, pp. 117-121.
– Dubar, Claude, Demazière, Didier, 1997, *Analyser des entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 350 p.
- (2) Penser, en sociologie, la subjectivité, le sujet social, la singularité, est une préoccupation théorique, actuelle, renouvelée, pour Jacky Beillerot, Bernard Charlot, Claude Dubar, François Dubet. S'il y avait eu, en 1975, le « retour de l'acteur » (Alain Touraine), le colloque de Cerisy, en 1986, marque, pour nous, le « retour du sujet ».

(3) De l'identité au travail (Renaud Sainsaulieu, 1977), aux travaux empiriques de Claude Dubar, déjà signalés : 1987, 1991, le modèle d'intelligibilité des identités, sociales, professionnelles, personnelles, est, en quelque sorte, « quaternaire ». Y aurait-il, ici, un « effet de théorie » au sens de Pierre Bourdieu ?

FERRÉOL (Gilles). – **La Dissertation sociologique** – Paris : Armand Colin, 2000. – 192 p. – (Cursus).

Voilà, sans aucun doute, un ouvrage très attendu des étudiants et de nombre de leurs professeurs car il est de ceux qui sont susceptibles de leur donner un sérieux coup de pouce lorsqu'ils auront à affronter examens et/ou concours. En effet, chacun sait, ou devrait savoir, l'importance de l'art de la dissertation, notamment dans les études de sciences humaines. Combien d'étudiants, pourtant riches d'un savoir laborieusement accumulé, ont échoué à leurs examens ou à leurs concours faute d'avoir su le valoriser ?

Avec ce nouvel ouvrage de Gilles Ferréol, les apprentis sociologues et les candidats aux concours de l'enseignement disposent désormais d'un outil de première main dont l'auteur est, en outre, aux premières loges pour juger de ce que doit être une bonne dissertation puisqu'il est président des jurys du CAPES externe et de l'agrégation interne de sciences économiques et sociales. Qui plus est, si ce professeur de sociologie à l'université de Poitiers est bien connu pour les ouvrages qu'il a coordonnés sur l'intégration et la citoyenneté (1), il s'est surtout illustré dans la réalisation de manuels (2), de lexiques ou de dictionnaires (3), ou encore des recueils de conseils pratiques. Sa *Dissertation sociologique*, qui relève de la dernière catégorie, s'inscrit donc dans la suite logique d'une œuvre principalement destinée à servir de base de travail aux étudiants, voire aux lycéens.

L'ouvrage est scindé en deux parties sensiblement égales. Les « Éléments de méthodologie » qui constituent la première font l'objet ensuite d'« Illustrations », c'est-à-dire – on s'en doute – de dissertations rédigées.

Le plan de la première partie suit une démarche logique, de la capacité à comprendre un sujet et à s'y tenir (chapitre 1) à « L'art de la dissertation » (chapitre 3) en passant par la recherche et l'organisation des idées, et l'efficacité de l'expression. Aux conseils très précis qui facilitent la compréhension du sujet, sa délimitation et la prise de position personnelle à son égard s'ajoutent des exemples concrets de ce qu'il faut faire ou pas. Il en est de même lorsque, dans les chapitres suivants, il s'agit de rechercher des arguments, de choisir du vocabulaire, de construire ses phrases de façon satisfaisante en usant

d'une grammaire correcte et de faire preuve d'un style à la fois agréable et efficace.

Le chapitre le plus important de cette partie, nous semble-t-il, est le quatrième. Les trois premiers ont disséqué les éléments qui permettront de faire une bonne dissertation, celui-ci en est à la fois la synthèse et l'aboutissement : la rédaction de l'introduction et la mise sur pied du plan. Habitué des concours de l'enseignement, Gilles Ferréol ne se contente pas de prodiguer ici d'utiles conseils. Il les enrichit de recettes puisées dans son expérience et d'exemples précis, qu'ils concernent la présentation matérielle d'un devoir, les termes que les candidats ont tendance à confondre, les fautes d'orthographe les plus courantes, ou le minutage qui permet de faire face à la contrainte du temps limité. Il propose même, page 62, une grille de notation, indication concrète de ce que les correcteurs attendent d'une dissertation en sciences sociales. Naturellement, comme il ne s'agit pas seulement d'apprendre ou d'améliorer la technique de la dissertation en général, mais bien celle de la dissertation sociologique, les prérequis et les connaissances de base en sociologie, notamment les principaux paradigmes susceptibles d'offrir différentes grilles d'interprétation des « réalités » observées, sont opportunément rappelés. Cet important chapitre 4 s'achève sur six exemples de devoirs. Portant sur des sujets que l'on peut qualifier de « classiques », ils sont traités sous forme de plans détaillés. La transition vers la deuxième partie est ainsi toute faite.

En effet, dans cette deuxième moitié du livre, trente sujets sont traités, là encore sous la forme de plans détaillés, en trois pages environ. Puisés parmi ceux que l'on rencontre le plus couramment dans les examens et les concours, ils sont répartis en quatre grands thèmes familiers des sociologues, qui sont autant de chapitres : « Stratifications et hiérarchies », « Le processus de socialisation », « Travail et organisation », « Action collective et régulation sociale ». Chacun d'eux débute par une présentation, en quelques pages, des « principales thématiques ». Chaque corrigé lui-même est précédé d'une courte, mais dense, « fiche technique » où figurent, dans l'ordre, les prérequis, les mots-clés, les auteurs de référence, la problématique qui semble s'imposer, le type de plan proposé et, pour finir, des conseils de lectures. Notons au passage que certains exemples choisis pour illustrer le thème du travail nous paraissent, sinon plus économiques que sociologiques, à tout le moins transversaux : mais, après tout, cela ne matérialise-t-il pas la complémentarité des approches économiques et sociologiques ? Si c'est le cas, voilà qui milite pour un rapprochement de l'économie et de la sociologie à l'Université,

comme cela se fait déjà depuis plus de trente ans au lycée dans le cadre de la série économique et sociale.

Si l'ouvrage bénéficie d'une structure et d'une présentation claires propres à faciliter son utilisation, si on y trouve force encadrés et index qui renforcent son aspect pratique, déplorons que son esthétique souffre d'une couverture dont la couleur, déjà fort pâle lors de l'impression, a une très fâcheuse tendance, comme tous les livres parus récemment dans la série « Sociologie » de la collection « Cursus », à s'effacer. Malgré ce malencontreux problème technique, gageons que *La Dissertation sociologique* de Gilles Ferréol saura trouver un nombreux public tant il est vrai que ce travail d'expert nous semble combler avec un réel bonheur un certain vide éditorial.

Philippe Guillot
IUFM de La Réunion

NOTES

- (1) Notamment *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses universitaires de Lille, 1992 (réédition : 1994), et *Intégration, lien social et citoyenneté*, Presses universitaires du Septentrion, 1998.
- (2) Par exemple, *une Introduction à la sociologie*, avec Jean-Pierre Noreck, Armand Colin, dont la cinquième édition vient de paraître (2000).
- (3) À un *Dictionnaire de sociologie* qu'il a coordonné il y a quelques années, s'ajoute désormais, parmi d'autres productions semblables, un *Lexique des sciences sociales* (Armand Colin, 2000).

JELLAB (Aziz). – **Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel**. – Paris : PUF Éducation, 2001. – 240 p.

Les élèves de lycée professionnel n'ont pas souvent l'honneur d'être mis en scène, c'est une tâche à laquelle s'attèle A. Jellab, quand les recherches se focalisent plutôt sur les étudiants aujourd'hui (Galland (1995), Le Bart et Merle (1997), Erlich (1998), Grignon (1999)), après les lycéens (Ballion (1982), Dubet (1991), Felouzis (1994) et Merle (1996)).

Les élèves de L.P. sont orientés par l'échec, ils subissent plus qu'ils n'agissent dans cette orientation. Issus pour la majorité de milieux populaires, ils n'ont sans doute pas toutes les clés pour assumer leur métier d'élève et encore moins leur réussite, ils sont loin de cette culture scolaire qui permet de se construire ce capital scolaire incontournable pour s'insérer professionnellement. Distribués dans deux filières (CAP et BEP) et dans une multitude de spécialités (plus de 300 diplômes) qu'ils n'auront souvent pas non plus choisies, ils vont se reconstruire un rapport à

l'école et aux savoirs scolaires après cette rupture avec la filière « normale » comme le disent les statistiques de la DPD.

A. Jellab travaille en filiation avec les travaux récents sur les jeunes censés accomplir leur « métier » d'élève. Il reprend la perspective de Dubet sur l'expérience scolaire, il s'appuie sur les travaux du groupe de recherche de Paris 8 Escol sur le rapport aux savoirs des jeunes scolarisés en collège, il poursuit le travail de B. Charlot sur « le rapport aux savoirs en milieu populaire. Une recherche dans les L.P. de banlieue », *Anthropos-Économica*, 1999.

Comment se construit le rapport aux savoirs des jeunes de lycée professionnel ? Comment se construit leur mobilisation sur l'école ? Telles sont les questions que se posent ces chercheurs dans une période où la massification et la prolongation de la scolarité retiennent les jeunes jusqu'à 19 ou 20 ans à l'école.

F. Dubet cherche à réconcilier l'acteur et le système. Il postule que les acteurs se ménagent un espace d'activité propre à travers leur expérience (scolaire) et il en dévoile les mécanismes sociaux. Cependant il considère que ces élèves de L.P. ont une expérience sociale anémique dans laquelle ils ne seraient pas vraiment engagés. À l'inverse, A. Jellab estime qu'à partir de leur socialisation scolaire et de leurs apprentissages, ces élèves donnent sens à cette expérience, ils sont loin de n'être que le reflet ou le produit de leur appartenance sociale. Il y a là une volonté de l'auteur de se distancier par rapport aux analyses déterministes de la reproduction. Il y a une volonté de comprendre ce que vivent les jeunes, comment leur subjectivité rencontre une situation scolaire et des savoirs objectifs.

Pour mener à bien cette recherche, A. Jellab s'appuie sur quatre établissements (industriels, tertiaire et de services), 200 questionnaires et 40 entretiens approfondis portant essentiellement sur le rapport aux savoirs et à l'apprendre.

Ces élèves dualisent les formes scolaires et professionnelles des savoirs. Engagés dans des cursus professionnalisés et donc finalisés, ils ont tendance à valoriser les savoirs professionnels tout comme les stages en entreprise qui permettent de confronter ces savoirs à l'épreuve de la pratique. Ils instrumentalisent leur formation et rejettent ce que A. Jellab appelle les savoirs décontextualisés. En outre, ils accordent une grande importance à la relation pédagogique, ce que Charlot, Bautier et Rochex montraient déjà dans leur ouvrage « École et savoir dans les banlieues et... ailleurs » (Colin, 1992). Ces jeunes n'ont pas intégré le sens intrinsèque des apprentissages et ont besoin plus que d'autres et plus tardivement d'un média-

teur, l'enseignant, pour adhérer à la formation. Si l'école et les savoirs ne peuvent prendre de sens qu'à travers une finalité identifiable et concrète, il ne faudrait pas en conclure qu'il n'y a pas de mobilisation scolaire de leur part ou de celle de leur famille. Comme les autres lycéens, ils ont bien intériorisé les valeurs d'usage et d'échange des diplômés et la nécessité de se présenter avec certaines compétences sur le marché du travail.

Les enseignants de L.P. sont très avertis des modes d'orientation de leurs élèves, de leur sentiment d'échec, ils sont bien persuadés qu'ils ont besoin de soutien et de restauration d'une image positive. Ils sont attentifs et adoptent un enseignement concret « adapté » à ces élèves, ils tentent de les valoriser par de bonnes notes. Certains originaires de milieux populaires, d'autres passés également par l'enseignement professionnel (L. Tanguy, 1991) comprennent bien les distances qui séparent ces jeunes d'une adhésion spontanée à un enseignement formalisé et décontextualisé.

Pour enrichir sa démonstration A. Jellab nous propose neuf histoires singulières d'élèves, filles et garçons, de CAP ou de BEP inscrits dans des trajectoires complexes, faites de redoublements et de réorientations. Certains se reconstruisent une expérience positive et veulent poursuivre après le BEP en bac professionnel ou vers un bac technologique, d'autres voient le CAP comme un aboutissement et une possibilité d'investir un champ professionnel pour entrer dans l'emploi. Tous racontent une expérience scolaire complexe et une difficulté à s'appropriier des savoirs non finalisés.

Pour clore sa démonstration, l'auteur nous propose une typologie des formes de rapport aux savoirs. Il distingue quatre formes. La forme pratique est la valorisation du concret et des apprentissages professionnels et en même temps un rejet formalisé des savoirs scolaires, décontextualisés. La forme réflexive concerne les élèves qui accordent aux savoirs scolaires une attention particulière et souhaitent poursuivre en bac professionnel ou technologique, ils investissent moins la pratique professionnelle et rationalisent les formes de leur investissement scolaire. La forme désimpliquée s'offre comme une rupture non seulement avec les savoirs mais avec l'ensemble de la chose scolaire qui comprend les formes d'évaluations, d'orientations, les relations avec les enseignants. La forme intégrative-évolutive traduit la mise en perspective des savoirs scolaires et professionnels, la réduction de la dualité des enseignements pour des élèves qui veulent se donner les moyens de poursuivre et se forger un projet d'avenir.

Ce dernier type montre bien qu'on ne peut isoler de son contexte scolaire le rapport aux savoirs, qu'il s'inscrit dans une expérience scolaire qui, si elle est singulière, n'en ren-

voie pas moins au fonctionnement du système scolaire, à la place qu'y occupent les filières, puis les spécialités hiérarchisées, aux opportunités de se construire une trajectoire ascendante (par la poursuite d'études) ou non. Les jeunes qui privilégient la forme pratique rejettent à l'inverse la forme scolaire et tentent de s'appuyer sur les savoirs professionnels pour se construire un projet professionnel immédiat.

Cet ouvrage nous offre une analyse du rapport des jeunes de L.P. aux savoirs et à l'école, il a le mérite d'entrer dans les processus de scolarisation de ces jeunes souvent méconnus. On aurait aimé cependant trouver un index des 40 entretiens, une exploitation plus précise du questionnaire. La volonté d'inscrire la démonstration dans une approche qualitative et constructiviste nous prive d'un certain nombre d'éléments de cadrage des populations et laisse le sentiment d'un travail partiel.

Catherine Agulhon
Cerlis – Université Paris V

LEGRAND (Louis). – **Pour un homme libre et solidaire. L'Éducation nouvelle aujourd'hui.** – Paris : Hachette Éducation, 2000. – 231 p.

Le livre que publie Louis Legrand sous ce beau titre : *Pour un homme libre et solidaire*, regroupe une série de textes écrits ou prononcés au cours des dix dernières années, et plus précisément au gré des engagements intellectuels et militants de l'auteur, selon le fil de l'actualité éducative. Le lecteur connaît déjà bien l'œuvre de Louis Legrand, pédagogue, militant pédagogique, philosophe de l'éducation, acteur éminent de la politique éducative : le Rapport Legrand (1982) appartient à l'histoire du collège. La vingtaine de textes réunis ici en quatre sections (*Finalités et politiques ; Donner du sens aux apprentissages ; Formation morale et civique ; Unification et différenciation*) offrent un panorama des principaux thèmes et des principales analyses du système éducatif qui fondent la pensée et l'action éducatives de l'auteur. Des textes souvent brefs et incisifs où le philosophe, le pédagogue et l'homme d'action s'attachent à dire l'essentiel et l'exigence à leurs yeux, non pas pour redire autrement, mais bien pour faire face aux évolutions contemporaines de l'école et à ses défis. D'où le ton singulier de l'ouvrage, marqué des accents de la conviction confirmée, mais aussi pensé et écrit sous le signe de l'inquiétude grandissante face aux difficultés actuelles de l'école. Tel est d'ailleurs le propos introductif et son constat : « *d'une part, l'agitation et la violence sous toutes ses formes, de l'injure entre élèves*

aux agressions physiques contre les biens et les personnes, enseignants inclus, d'autre part, un désintérêt plus ou moins affiché à l'égard de l'enseignement qui va de l'inattention insolente à l'absentéisme endémique » (p. 7).

C'est pourtant dans ce tableau sombre d'une école qu'il décrit au bord de l'implosion que Louis Legrand trouve la confirmation renouvelée de ses convictions pédagogiques. *Persiste et signe*, tel aurait pu être le sous-titre du recueil. L'auteur lui a préféré un autre sous-titre, qui donne en effet au recueil son unité et invite le lecteur à en suivre le fil rouge : *L'Éducation nouvelle aujourd'hui*. C'est bien à cette démonstration de l'actualité des propositions de l'Éducation nouvelle que sont consacrés ces différents textes, par-delà la diversité de leurs sujets. Actualité doublement paradoxale, que Louis Legrand n'est pas homme à se dissimuler. Paradoxe d'une « nouveauté » maintenant séculaire, d'une vieille dame qui prétendrait détenir les clés du renouveau. Que vaut une nouveauté proclamée et jamais advenue ? Le premier texte le dit sans détours : « *La pédagogie demeure, contre vents et marées, obstinément classique, et la pédagogie nouvelle demeure toujours nouvelle, c'est-à-dire n'a pas opéré la percée qu'espéraient ses fondateurs* » (p. 23-24). Paradoxe donc du recours à une idée éducative qu'on pourrait juger épuisée. Mais aussi paradoxe sociologique et historique : « *Entre la société qui a vu naître l'Éducation nouvelle et la société contemporaine, les différences sont nombreuses et évidentes* », si importantes que « *les propositions qu'elle nous fait, que ce soit d'un strict point de vue pédagogique, ou plus encore, philosophique et éthique, apparaissent très éloignées de notre contexte social et technique* » (p. 11).

On comprend donc dès les premières pages qu'il ne s'agit pas pour l'auteur de se satisfaire de l'affirmation d'une foi pédagogique intacte. Non seulement, note-t-il, le contexte civilisationnel des pratiques de l'Éducation nouvelle – la ruralité, la valeur et la visibilité du travail, le cadre familial – s'est défait, mais le fondement même de toute éducation scolaire se dérobe. L'Éducation nouvelle elle-même ne pouvait conduire son entreprise de transformation du rapport au savoir sans prendre des appuis sur le sol d'un « *conditionnement de base comprenant le respect de l'adulte et de l'ordre qu'il imposait* » (p. 13). Louis Legrand invite à juste titre le lecteur et l'historien de la pédagogie à mieux mesurer la valeur que l'Éducation nouvelle accordait aux savoirs et à l'autorité du savoir. Et il faut lui donner raison sur ce point : « *On a trop tendance à minorer la part considérable de l'ordre et du respect du savoir et de ceux qui savent* » dans les écoles nouvelles. Le constat vaut tout autant, me semble-t-il, pour les partisans que pour les adversaires de l'Éducation nouvelle. La conclusion qu'en tire Louis Legrand montre bien, malgré certaines apparences, qu'il n'est pas de ceux qui pensent

que la pédagogie est une réponse suffisante aux problèmes de l'école contemporaine. Toute nouvelle qu'elle soit, la pédagogie de l'Éducation nouvelle « *est conduite aujourd'hui à souffrir des mêmes obstacles que l'éducation traditionnelle qui prétend se maintenir* » ; il lui faut reconstruire le fondement disparu, et elle doit « *créer de toutes pièces ce respect du savoir et de l'ordre dans le travail et la responsabilité qui lui sont liés* ». Non, la pédagogie ne peut pas tout. Elle ne peut pas tout contre les maux de l'échec et de la violence sur lesquels s'arrêtent plusieurs textes. Le pédagogue ici a entendu la leçon des sociologues. Il y a un caractère fondamentalement sociologique des échecs et de la violence scolaires, et qui le reconnaît doit accorder aussi qu'une « *transformation de la pédagogie dans les collèges, et dans les collèges à risques en particulier, n'est pas le remède assuré aux dysfonctionnements constatés* » (p. 224).

Comment dans ces conditions persister et signer ? En quoi l'Éducation nouvelle peut-elle avoir un sens aujourd'hui ? La réponse à cette question au fil des différents textes se situe sur plusieurs registres. L'actualité de l'Éducation nouvelle peut se lire d'abord en creux : dans le caractère foncièrement inadapté aux élèves d'aujourd'hui de la pédagogie dominante, impositive, généralisant à l'ensemble des élèves la pédagogie secondaire traditionnelle. Si les graves difficultés que connaît le système éducatif ne sont pas toutes la conséquence directe d'un malmenage pédagogique, « *il est possible que ces dysfonctionnements soient, sinon engendrés, du moins favorisés par une pédagogie inadaptée aux populations que le collège prétend traiter* » (p. 224). L'Éducation nouvelle déploie en effet ses finalités et ses pratiques là où les manques de la pédagogie actuelle ont leurs conséquences les plus visibles : la formation d'une personnalité sociale, dont l'enseignement se désintéresse ostensiblement ; la formation intellectuelle, dont la nature et le fonctionnement (atomisation et prolifération disciplinaire, abstraction à vide, formalisme, etc.) privent l'apprentissage et le savoir de sens pour la plus grande masse des élèves. Les techniques Freinet, auxquelles Louis Legrand accorde « *une valeur centrale pour la survie de l'école, et plus généralement de notre vie sociale* » (p. 117), apparaissent dès lors comme autant de solutions anticipées et disponibles face aux graves problèmes dont le développement menace l'existence même et la légitimité du collège unique. Tel est d'ailleurs le second registre de l'analyse : l'actualité de l'Éducation nouvelle est une actualité de la dernière chance. L'Éducation nouvelle ou le triomphe du libéralisme, il n'y a pas, il n'y a plus selon l'auteur d'autre alternative. Laisser le collège aller sur la pente où le conduisent une philosophie et une politique éducatives sourdes aux exigences humaines dont est porteuse l'Éducation nouvelle n'aura bientôt plus d'autre issue que la reconstruction explicite

des filières séparées, le triomphe posthume de Destutt de Tracy ou la victoire des analyses conservatrices de Bantock et du thème des deux écoles, l'une pour l'élite, l'autre pour le peuple (p. 67). C'est dans l'espoir de conjurer cette issue que Louis Legrand, à plusieurs reprises, expose pour s'y opposer les thèses de Philippe Nemo, chantre du libéralisme appelant de ses vœux une école à venir fort ressemblante à ce qui est déjà en marche au cœur d'un système éducatif abandonné sur sa pente actuelle, avec la complicité muette de beaucoup. L'exigence de l'Éducation nouvelle, son actualité, c'est pour Louis Legrand la conscience vive de ce péril extrême et la seule voie pour s'y opposer et préserver les chances d'une « école pour la démocratie », d'une école de la démocratie. « Pour l'Éducation nouvelle », écrit-il, « l'ennemi n'est plus l'intellectualisme rationaliste, porteur au fond de générosité, mais le libéralisme individualiste qui se confond aujourd'hui avec la recherche pure du savoir classant » (p. 14).

Ce thème du savoir classant mériterait à lui seul qu'on en suive l'analyse. N'était-il pas au fondement du renversement pédagogique opéré par Freinet ? Louis Legrand dénonce à nouveau ici, comme il le faisait dans ses ouvrages antérieurs, la profonde ambiguïté de l'attachement des enseignants aux savoirs, la forte ambivalence de leur rapport personnel au savoir. Qu'un certain « retour aux savoirs » fasse consensus, accorde parents et enseignants, n'ôte rien à l'ambiguïté, tout au contraire (p. 31, p. 165).

L'actualité de l'Éducation nouvelle serait donc paradoxalement démontrée par la profondeur de la crise contemporaine : elle « a été définie par les théoriciens créateurs contre l'école de leur temps où nous trouvons, avec une persistance étonnante, bien des aspects de la nôtre » (p. 9). Le développement de l'Éducation nouvelle est d'ailleurs historiquement lié aux difficultés du système éducatif face au développement économique et social ; son actualité fait retour quand l'inadéquation de l'école à son temps est patente, quand elle ne répond « ni aux besoins de la jeunesse ni à ceux de la société » démocratique. Son exigence est l'exigence même de la démocratie. Le souci de la pédagogie a bel et bien quelque chose à voir avec celui de la démocratie. Et le refus de la pédagogie doit être mis en face de ses responsabilités ou de ses conséquences politiques, estime Louis Legrand. Bien des mesures et des innovations structurelles nécessaires ont été neutralisées ou détournées, digérées, comme l'ont été les propositions du Rapport Legrand sur les collèges. L'auteur s'interroge et invite le lecteur à s'interroger sur le sens et les raisons profondes de cette résistance, du refus presque viscéral des méthodes actives. « Comment », en effet, « expliquer cette répugnance fondamentale du système éducatif français à suivre les orientations issues des méthodes actives et de l'Éducation nou-

velle en particulier » (p. 53) ? Le débat avec les tenants du camp dit « néo-républicain » – que l'auteur ouvre ici et là dans le recueil – s'inscrit sans doute dans le sillage de cette interrogation. La discussion du rapport de l'Inspecteur général Jean Ferrier jugeant le temps des apprentissages des élèves du primaire « érodé par le laxisme de l'organisation » sous couvert d'innovation, en est un bon exemple. Louis Legrand lui rétorque que c'est l'insuffisance même de ces innovations, leur dénaturation, le règne des demi-mesures, qu'il faut incriminer. Et de proposer au contraire « de mettre en œuvre franchement et totalement ces orientations » (p. 93).

L'actualité de l'Éducation nouvelle est en définitive celle d'un choix éthique et politique dont il faut assumer la cohérence et l'exigence. L'ultime justification d'un engagement pédagogique décidé à « continuer à inventer et à se battre à contre-courant » n'est pas d'ordre didactique ; « elle est de nature éthique comme une affirmation de valeur liée à la démocratie et aussi à la production d'hommes capables de cette démocratie » (p. 32). Ce que Louis Legrand se dit résolu à poursuivre « contre vents et marées » dans son plaidoyer pour l'Éducation nouvelle, en son âme et conscience, ce sont « les conditions d'atteinte des valeurs que tout le monde semble reconnaître, même si le comportement réel en éloigne sans cesse ». Il le fera, dit-il, « obstinément ». L'adverbe est le tout dernier mot du chapitre intitulé « Innovations et politiques en éducation ». On pourrait reprocher ce parti-pris d'enfermer la lecture et l'analyse de l'école et des évolutions du système éducatif dans la seule grille de l'Éducation nouvelle. Ou bien le taxer d'utopie. L'auteur lui-même s'interroge là-dessus. Utopie ? Utopie ! Le passage de l'interrogation à l'exclamation pourrait être comme le mouvement même du livre ; d'un livre écrit par un pédagogue dont l'engagement dans la politique éducative du dernier quart de siècle aura été profond, qui avoue combien « la réalité actuelle est bien loin des espoirs » (p. 25) qu'il avait fondés, et qui n'en continue et n'en continuera pas moins de penser que les valeurs en éducation comme en politique n'ont de chance que la volonté obstinée de ceux qui les portent.

Alain Kerlan

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

NICOLE-DRANCOURT (Chantal), ROULLEAU-BERGER (Laurence). – **Les jeunes et le travail : 1950-2000**. Paris : PUF, 2001 (Sociologie d'aujourd'hui).

Le thème du travail chez les jeunes est largement défriché. Nombreux ont été depuis vingt ans les ouvrages

sur la question d'autant qu'elle a posé problème ces mêmes vingt dernières années.

Les premiers travaux culturalistes des années soixante et soixante-dix, de N. de Maupeou-Abboud sur les bloussons bleus, ceux de Rousselet sur l'allergie au travail tentaient de montrer comment les jeunes se situaient par rapport au travail dans un contexte de plein emploi. À partir des années quatre-vingt, c'est l'insertion des jeunes qui devient centrale. Le défaut d'emploi focalise les recherches. Les économistes s'intéressent au fonctionnement du marché du travail (J. Rose), au marché secondaire sur lesquels les jeunes sont enfermés dans la précarité, ils définissent les fonctions du diplôme, signal pour les uns, mode d'adaptation à l'emploi pour les autres, structurant les positions des jeunes dans la file d'attente et sur des espaces différenciés d'emploi dans tous les cas. Les sociologues se tournent vers des analyses plus institutionnelles et analysant la place de l'école, de la formation et des pouvoirs publics dans l'organisation de la transition professionnelle, puis s'intéressent dans une perspective constructiviste à la façon dont les jeunes vivent cette transition vers l'emploi stable. C'est cette perspective qu'ont adoptée depuis de nombreuses années C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger.

Cet ouvrage s'organise en deux parties distinctes, la première se construit dans une perspective historique et cherche à démontrer que la place allouée aux jeunes sur le marché du travail n'est pas dépendante de la seule crise des années soixante-dix, elle s'inscrit au contraire dans le fonctionnement de notre système économique. La seconde réintroduit cette approche constructiviste qui permet d'analyser la perception qu'ont les jeunes de leur trajectoire, la manière dont ils construisent des arrangements pour survivre sans avoir une image trop dégradée d'eux-mêmes.

Dans la première partie, les auteurs ont reconstruit une périodisation (pour ne pas dire une typologie, ce qui ici serait sans doute réducteur) de la mise au travail des jeunes. Trois périodes sont distinguées : la société pré-salariale, la société de croissance, la société post-salariale. Il y a toujours quelque chose de formel dans la production de modèles, circonscrire les processus socio-économiques dans des schémas totalisants réduit l'amplitude des faits. Pourtant cette schématisation qui a pour objectif de nous démontrer que la place spécifique des jeunes sur le marché du travail et dans la société comme les formes de leur mise au travail ne sont pas une conséquence directe de la crise de l'emploi est tout à fait heuristique et peut-être même originale. S'appuyant principalement sur des statistiques de longue durée, sur les éléments forts des transformations de la scolarisation, des activités économiques

comme de la place des jeunes dans l'emploi, les auteurs nous montrent que dès cette période pré-salariale les jeunes n'entrent pas dans le salariat de la grande industrie. Au contraire, ils sont maintenus sur des statuts dévalorisés, apprentis, aides familiaux, ils accèdent encore assez peu à des formations qualifiantes. Dans les années cinquante, la salarisation (68 %) n'est pas achevée et les jeunes n'y sont pas rapidement intégrés, ils entrent par la petite porte sur un marché du travail déjà fermé. Les jeunes travailleurs se distribuent sur de multiples statuts (apprentis, jeunes travailleurs de la petite entreprise artisanale et commerciale, inactifs) et sont déjà touchés par une marginalisation relative.

Dans la période de croissance, c'est la scolarisation et la formalisation de la formation professionnelle qui progressent. Les pénuries de main-d'œuvre animent le débat politique, mais l'entrée des jeunes dans l'emploi reste dominée par une exclusion sélective. La grande entreprise fonctionne sur un marché du travail fermé et promotionnel et n'appelle pas la main-d'œuvre juvénile qui, si elle se salarise (98 % en 1968), reste cantonnée dans les secteurs les moins attractifs et dans les petites entreprises, elles-mêmes subordonnées.

C'est pourquoi, il n'y a pas lieu de s'étonner que ces formes de marginalisation et de précarisation touchent précisément les jeunes dans la dernière période. Celle-ci se caractérise par une transformation de la structure des activités, par l'émergence d'emplois atypiques (précaires), par l'allongement de la période de scolarisation et le report de l'entrée dans l'emploi ordinaire. Seuls 16 % en 1990 et 6 % en 1996 des jeunes ont un emploi ordinaire, cantonnés à l'école, dans les dispositifs d'insertion ou le chômage, les autres construisent les files d'attente vers l'emploi stable. Les nombreux dispositifs publics d'insertion, des TUC aux emplois-jeunes en passant par les contrats de qualification, ont des fonctions multiples : requalification des jeunes sans diplôme, socialisation et canalisation des jeunes en errance, gestion de la file d'attente. Les entreprises, même incitées par des exonérations significatives, ne se mobilisent pas sur l'intégration des jeunes, elles suivent là une tradition de gestion du marché du travail, bien ancrée dans les mentalités françaises.

La deuxième partie s'intéresse plus précisément aux formes d'adaptation des jeunes aux conditions de travail qui leur sont offertes. Le travail reste la forme d'intégration sociale majeure, elle mobilise la sociabilité des individus et leur subjectivité. Le rapport au travail se joue sur trois dimensions : instrumentale (le travail source de revenus), sociale (relations humaines et formes de reconnaissance sociale), symbolique (univers des significations attribuées au travail dans la construction des identités sociales). Se

substitue la figure du jeune précaire, à celle du jeune scolaire et du jeune ouvrier urbain des périodes précédentes.

À travers leurs représentations du travail, de leur place dans le travail, à travers l'expression de leurs projets d'insertion, de mobilité ou de valorisation de leur formation dans le travail, les jeunes donnent à voir la construction de leur identité mais aussi les possibles qui leur sont offerts. Dans les années soixante, plus on approche du monde des OS, moins les projets de mobilité apparaissent, moins les dimensions instrumentale, sociale et symbolique du travail sont associés, nous disent les auteurs (p. 173). Mais cette dissociation va s'amplifier dans les périodes suivantes, sans qu'elles touchent les jeunes de manière homogène, bien entendu. La dévalorisation relative des diplômés n'a pas les mêmes effets à chaque niveau, l'héritage social et culturel reste un facteur déterminant des trajectoires et constructions identitaires.

Le chômage entraîne des formes de retrait et d'évitement du travail. Pour pallier cet effritement de l'adhésion sociale, les pouvoirs publics ont institué les dispositifs d'insertion. Les conseillers professionnels affrontent directement la « déserrance » des jeunes, leur révolte sociale, leur anomie. Ces « entrepreneurs moraux », nous disent les auteurs, évoluent sur trois registres : contractuel, technique et civil et différents modèles d'action : la solidarité (valorisant le jeune), la familiarité (rendre les jeunes prêts à l'emploi), la démission (lassés, ils n'y croient plus eux-mêmes), la fermeture (image dévalorisée de jeunes combinards).

Dans cette configuration complexe où le travail, tout en restant central dans les formes d'intégration sociale et identitaire, se dérobe, les jeunes cherchent à se construire des projets différents et des espaces d'intégration, ils explorent des espaces intermédiaires où ils reconstruisent de l'activité. Ce « travail en friche », comme le dit L. Roulleau-Berger, leur permet de restaurer leur image, de reprendre confiance, de se construire des compétences collectives (il semble lié aux activités artistiques et commerciales en vogue, aux nouvelles technologies). Cependant ce travail reste lui-même précaire et même éphémère, de plus, il n'est pas accessible à toutes les catégories de jeunes. Nombre d'entre eux n'ont pas les compétences scolaires et sociales pour l'imaginer et le faire vivre, ce que les auteurs ne précisent pas suffisamment.

Cet ouvrage tente de tenir une analyse socio-économique de longue durée, resituant la place des jeunes (et des jeunes de milieux populaires) dans les transformations des cinquante dernières années. Il pointe la place spécifique de ces jeunes sur un marché du travail où ils n'ont jamais acquis une place favorable, dans un rapport salarial qui leur échappe. Il met en perspective le rapport

subjectif que les jeunes entretiennent avec ces marchés du travail. Sans jamais tomber dans le misérabilisme ou le pamphlet politique, il nous donne une synthèse des processus en œuvre et des approches développées depuis vingt-cinq ans. Il trouve ainsi sa place dans une littérature abondante que les auteurs n'ignorent pas.

Catherine Agulhon
Cerlis-Université Paris V

OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE EN FRANCE. – **Les jeunes et les médias en France**, dirigé par Gabriel Langouët. Paris : Hachette, 2000. – 255 p.

Les observatoires scientifiques font aujourd'hui florès. Dans un contexte où s'accélère le rythme des changements sociaux et se multiplient à l'infini les sources d'informations, les chercheurs sont de plus en plus appelés à observer sur une large échelle, à faire le tri et à donner un sens au déferlement des données et opinions. Dans cette veine, l'enfance constitue sans doute un objet d'observation des plus pertinents dans les sociétés modernes. Cette période de la vie, plus que toute autre, est soumise à la panoplie des regards experts et des points de vue, tous produisant et reproduisant des savoirs pour la plupart dépourvus des contextes qui les ont vu naître. Les sociétés occidentales, par souci de prévention, de développement des enfants et de leur prise graduelle, mais toujours plus précoce, d'autonomie, voient se multiplier les champs d'expertise et d'intervention, qui en soins médicaux de tous genres, qui en méthodes éducatives, qui encore en troubles du comportement.

Visant à observer les conditions de vie des mineurs, à entreprendre des recherches dans des domaines peu ou mal connus de l'enfance et à diffuser l'information recueillie par ces observations et recherches, *l'Observatoire de l'enfance en France* cherche, par ses travaux et activités, à combler le vide laissé par tant de discours qui se croisent mais qui rarement se rencontrent. Venant après d'autres synthèses – telles que *L'état de l'enfance en France* (1997), *L'enfance handicapée en France* (1999) – *Les jeunes et les médias en France* souscrit à cette visée générale. Lancé à l'occasion de la Journée mondiale de l'enfance, cet ouvrage paraît exemplaire tant par l'agencement des sections que par la qualité des travaux qu'il contient. Il livre au lecteur une véritable mine d'informations et d'analyses basées sur des données statistiques, des travaux antérieurs et des contributions originales. Il constitue une invitation faite à chaque lecteur de choisir parmi les sections de l'ouvrage ce qui lui permettrait de

construire, à même ses propres questionnements et intérêts, des points de repère pour la compréhension des effets et enjeux actuels de la présence des médias dans la vie des mineurs.

L'ouvrage contient d'abord un état des lieux qui permet de dégager les questions essentielles et les catégorisations qui en modulent l'exploitation : modes de vie, sexe, origines sociales, inégalités économiques, comportements, etc. Reprenant la célèbre formule de Marshall McLuhan, « le message, c'est le médium », l'état des lieux se borne à montrer que le médium, tout autant que ses messages, envahissent aujourd'hui les sphères publiques et privées. Les médias constituent par le fait même une dimension importante du processus de socialisation. Mais les médias (presse, radio, télévision et ordinateur) ne sont pas tous également accessibles, pas plus que leur contenu n'est interprété de la même manière, selon les milieux sociaux et le sexe. L'école détient ici un rôle de premier plan, notamment celui de la « médiation humaine » essentielle pour que les enfants classent, hiérarchisent, évaluent, bref donnent un sens aux messages dont Internet est aujourd'hui « l'amplificateur gigantesque » (p. 68).

Suit une section fort originale où sont présentées des données statistiques triées selon leur pertinence en regard de l'objet traité avec, en page gauche de chaque tableau et graphique, une grille de lecture et d'analyse. Le lecteur se retrouve agréablement plongé dans la mer des chiffres puisque le traitement analytique et succinct des données importantes permet de la dominer et, le cas échéant, de mieux s'y orienter à l'occasion d'études ou de recherches futures. On y découvre, par exemple, que les ménages « modestes » représentent 3 % des foyers équipés d'un ordinateur alors qu'ils représentent 36 % de tous les ménages en France. À l'autre extrémité du statut économique, les ménages « aisés » forment 82 % des foyers équipés alors qu'ils ne constituent que 31 % de l'ensemble des ménages. Par ailleurs, les ordinateurs ont fait leur entrée à l'école. Ils étaient présents, en 1998, dans 37 % des écoles maternelles et dans huit écoles élémentaires sur dix. Mais la télévision détient toujours le haut du pavé pour l'accès à l'actualité : près de trois quarts des 8 à 19 ans estiment que c'est la télévision qui tient le plus au courant de l'actualité, même s'ils jugent que les magazines offrent plus souvent des informations plus complètes et plus « véridiques ». Pas dupes non plus les jeunes, puisque Internet ne recueille la confiance que de 11 % des 15-19 ans pour le traitement des nouvelles.

Vient enfin « Le regard des scientifiques », une troisième partie renfermant cinq contributions dont la rédaction a été assurée par des chercheurs choisis en fonction de la qualité de leurs travaux et de la diversité des angles

d'approche. Les textes abordent l'objet avec des outils disciplinaires (pédagogie, psychologie, sociologie) mais aussi selon les champs d'intérêt des chercheurs. Y sont traités, en succession, les pratiques informatiques des enfants (G.-L. Baron), l'image comme « école » de la violence (L. Bastide), la place des technologies de l'information dans les processus d'apprentissage (M. Linard), la consommation des médias par les enfants (F. Mariet), et le rôle des médias et de l'Internet en enseignement (L. Porcher).

Il convient ici de lier les textes de Bastide et Mariet, qui s'attardent à la consommation des médias par les enfants. Après l'examen critique de diverses enquêtes visant à montrer l'existence d'une relation de cause à effet entre violence physique à l'écran et actes violents des individus, Bastide conclut à l'improbabilité de cette relation. S'appuyant ensuite sur la psychanalyse, il formule l'hypothèse que ces images forment un certain miroir de la société, que d'aucuns ont intérêt à diaboliser puisqu'elles feraient prendre conscience d'images refoulées. De plus, le spectateur maintiendrait en tout temps la capacité d'une « distance » avec ce qu'il visionne. L'absence de données scientifiques sur la relation entre les jeunes et les médias est aussi source de préoccupation chez Mariet qui, après avoir présenté les chiffres disponibles, dénonce le fait que les informations proviennent surtout d'études de marketing commandées par les grandes chaînes d'information. Ainsi est-il impossible de connaître les modalités de consommation de la télévision par les enfants (selon la profession des parents, par exemple) ce qui vient souligner l'importance de combler les déficits de connaissances scientifiques, notamment sur la question de la place de la télévision dans la socialisation des enfants.

Les textes de Baron, Linard et Porcher peuvent aussi être regroupés puisque, chacun à leur manière, ils plaident pour une meilleure intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les écoles. Alors que les deux premiers fondent leurs propos sur l'importance de favoriser l'apprentissage des élèves (et selon des modalités différenciées pour Linard), Porcher soutient avec verve que l'école doit intégrer les médias à l'apprentissage, sous peine d'être « broyée » par les avancées desdits médias. Ces derniers suscitent chez les jeunes plus d'intérêt que ne le fait l'école et sont en voie de permettre l'apprentissage à l'extérieur de ses murs. Sous la plume de ces trois chercheurs, le développement des TIC doit faire appel à une mobilisation des acteurs du monde de l'éducation autour des fonctions principales de l'école, soit celles de lutter contre les inégalités d'accès au savoir et de soutenir un apprentissage fondé sur les capacités de compréhension et d'analyse.

L'efficacité de ces contributions scientifiques ne réside pas dans un effet de kaléidoscope, qui aurait pu être le piège d'une telle approche, mais bien dans la manière dont elle permet de faire avancer le débat et la recherche sur chaque thème, en identifiant conclusions possibles et lacunes de connaissances. Notons enfin que cette troisième partie est suivie d'une bibliographie générale sur l'objet de l'ouvrage puis d'un annuaire regroupant les organismes dont l'action se situe dans le champ étudié.

Somme toute, cet ouvrage relève de bien plus qu'une simple opération de diffusion des savoirs. À l'image des propositions faites par Porcher pour assurer la place de l'école face à sa rivale médiatique, le flot des données et des connaissances a été soumis à des efforts rigoureux de sélection, de catégorisation et d'analyse, donnant ainsi aux chercheurs et intervenants des outils précieux de travail et de réflexion.

Marc Molgat

Université d'Ottawa et Observatoire Jeunes et Société
INRS-Urbanisation, Culture et Société

SOËTARD (Michel). – **Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie.** Paris : ESF éditeur, 2001. – 122 p.

C'est un livre assez bref mais d'une grande importance, écrit avec beaucoup de sûreté et de clarté, que propose Michel Soëtard, professeur de philosophie de l'éducation et d'histoire de la pensée pédagogique à l'Université Catholique de l'Ouest.

Après notamment *La pédagogie entre le dire et le faire* de Philippe Meirieu (ESF, 1995), les travaux de Jean Houssaye et ceux qu'il a coordonnés (en particulier *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1993, et *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Hachette, 1999), les articles rassemblés dans le n° 120 (juillet-septembre 1997) de la *Revue Française de Pédagogie* (« Penser la pédagogie »), le livre de Michel Soëtard contribue d'abord à camper le paysage, à situer et à penser l'espace propre de la pédagogie par rapport à celui de la philosophie et à celui des Sciences de l'éducation.

La pédagogie emprunte à la philosophie ce qui la caractérise depuis son origine grecque, la visée de l'universel. Mais la réalité concrète de cette visée ne peut être produite qu'à partir de la singularité de chaque existence en devenir : la pédagogie est une pensée du *devenir – humain*. L'universel n'« est pas », ni comme concept ni comme réalité empirique. C'est un horizon ouvert pour

l'homme en tant qu'être « raisonnable et fini », selon les mots de la *Critique de la raison pratique*. Il n'est donc pas donné, ni comme une finalité naturelle, ni comme une finalité sociale, mais il faut *se décider* pour lui « sous le principe explicite et affirmé de liberté » (p. 119) qu'a dégagé l'époque moderne. Car « l'originalité de la situation », c'est que l'homme doit désormais répondre librement de sa liberté : « l'universel, il lui appartient désormais de le construire sur sa liberté » (p. 11-12). C'est pourquoi « la naissance de la pensée pédagogique, comme celle de la pensée politique moderne, a une date qui lui ouvre un champ autonome » (p. 14).

Michel Soëtard ne reprend donc pas la façon dont se sont nouées les réflexions entre la philosophie et la pensée de l'éducation depuis le débat socratique, puis platonicien, avec la Paideia sophistique. Il peut circonscrire, pour la radicaliser, la discussion « dans un cercle marqué de trois noms : Rousseau, Kant, Pestalozzi » (p. 13) parce que, pour eux, c'est justement la liberté qui est le paradigme central.

Mais qu'est-ce que la liberté ?

On pourrait dire en simplifiant que l'autonomie est la pensée de l'*absolu* de la liberté. C'est la capacité de penser, de juger, de décider, d'agir à partir de soi-même (ce qui ne signifie nullement que l'on soit pour autant isolé ou séparé des autres, bien au contraire), et de se reconnaître comme responsable de ses actes. Mais c'est pour *chacun* singulièrement, à partir de sa propre « primitivité » comme le dit Kierkegaard, et des conditions sociales dans lesquelles il vit, que la liberté doit trouver son chemin concret. Le *sens* est ce qui accomplit et étend la liberté dans l'existence humaine, ce qui porte cette existence en avant et au-delà d'elle-même. Michel Soëtard est très attentif à la distinction, d'inspiration kantienne et mise en lumière par Eric Weil, entre « sens et fait » (p. 21). Les faits, y compris, pour Kant, la science, et même ce « fait de la raison » qu'est l'existence de la loi morale et de la liberté en l'homme, n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais seulement par rapport à l'intérêt fondamental que nous avons pour notre dignité. C'est pour cela que la liberté, le devoir, ne sont nullement pour Kant des « entités métaphysiques », mais des idées « formelles », c'est-à-dire des exigences, comme l'idée « vraiment formelle » de « former l'homme de l'homme » chez Rousseau (p. 102, n. 5). Il ne s'agit pas d'idées « vides ». Les idées formelles donnent sens au devenir – libre, c'est-à-dire à ce que Pestalozzi nomme, au titre de « fin » de l'éducation, l'« ennoblissement » (*Veredelung*) de l'homme dans son devenir concret.

La distinction entre « fin » de l'éducation, et « finalités » qui seraient inscrites dans la nature ou socialement

institué, rejoint la critique du « finalisme » en éducation menée par Nanine Charbonnel dans *Pour une critique de la raison éducative* (Peter Lang, 1988). Déjà Viviane Isambert-Jamati avait, dans *Crises de la société, crises de l'enseignement* (PUF, 1970), montré comment, entre 1860 et 1960, avaient évolué les grandes perspectives axiologiques de l'enseignement, entre 1860 et 1960, mêlées de façon inextricable avec des finalités d'ordre social. Or dire, comme Pestalozzi, que le registre propre de l'éducation est d'ordre *moral*, c'est affirmer que la liberté est puissance de transformation et de dépassement de tout donné factuel. C'est dessiner une ligne de crête entre ces deux risques symétriques et inverses : l'enfermement dans l'objectivation (y compris celle du *savoir* lorsqu'il tend à se réifier), et l'enfermement dans la subjectivation (y compris celle du *sens* si le sujet n'y rencontre que lui-même en tant que « donné »).

Pour que la liberté se construise, Pestalozzi a accordé une très grande attention aux « moyens concrets qui permettraient à chacun d'accéder au sens » (p. 36). Ce qui distingue les « pédagogues » des « penseurs de l'éducation » (Rabelais, Montaigne, Rousseau lui-même...), c'est qu'ils travaillent sur les conditions toujours *indirectes* du développement et du perfectionnement, sur les instrumentations, les médiations, les méthodes susceptibles de faciliter un parcours que chacun doit finalement accomplir sur son propre compte. C'est parce que le pédagogue est engagé dans une *action* pédagogique que Michel Soëtard donnerait maintenant plus volontiers à sa thèse de 1981 (publiée chez Peter Lang) le titre de *Pestalozzi ou la naissance du pédagogue*, plutôt que de *l'éducateur* (p. 15, n° 6). Philippe Meirieu a insisté sur l'inventivité pédagogique, les trouvailles effectuées par les pédagogues qui se sont attachés à rester fidèles au « principe d'éducabilité » justement avec ceux qui étaient souvent désignés comme inéducables ou irrécupérables. Mais si la liberté peut être instrumentée, jamais elle ne peut être instrumentalisée. Le « moment pédagogique » est celui où le pédagogue découvre que l'enfant échappe à son pouvoir (1). Chez Michel Soëtard, l'*action* pédagogique (par différence avec une *pratique* que la « praxéologie » pourrait comprendre à partir de ses causes et de ses finalités), se situe toujours « au carrefour de la cause et de la fin » (p. 109), de sorte que son critère ultime est l'humanisation de l'homme « à la mesure du travail intérieur qu'il opère sur lui-même en même temps qu'il agit » (p. 113).

Mais que l'action pédagogique ne puisse trouver sa place comme « action sensée » qu'« au point de rencontre des deux mouvements, celui de la nature et celui de la liberté », suppose qu'il y ait un « déjà-là sensé sur lequel l'action de construction de la liberté peut et doit s'appuyer » (p. 102). Il ne s'agit plus ici de ce « fait de la rai-

son » qu'est pour Kant l'existence en nous de la loi morale, mais plutôt des relations entre le « sens immanent » de l'expérience humaine et celui qui la porte au-delà (et non pas seulement au-devant) d'elle-même. L'importance accordée à ce qui *s'atteste déjà* de liberté dans les mouvements mêmes de la nature, pour parler comme Rousseau, ou dans la dynamique d'« auto-socio-construction » des savoirs et des projets, comme le dirait plutôt le GFEN aujourd'hui, conduirait sans doute à moins de sévérité à l'égard de l'Éducation Nouvelle (dont à vrai dire Michel Soëtard critique surtout le naturalisme et le puérocentrisme), c'est-à-dire des « méthodes actives », de la recherche d'une corrélation constructive des activités et des situations, du co-étayage entre apprentissage et socialisation, qui ont donné lieu à beaucoup de travail pédagogique et, de la part de nombreux pédagogues, à une reprise critique de leur expérience, souvent partagée avec d'autres. Peut-être, sous l'« absolu » de la liberté qu'est l'autonomie, une « même vie » se joue-t-elle à des niveaux différents de rapports entre nature et liberté : « c'est pourquoi le destin se concilie si mal avec le déterminisme, mais si bien avec la liberté : la liberté est de choisir le niveau » (2). Selon un mouvement typiquement kierkegaardien, la question de ce *qu'est la pédagogie* s'infléchit alors forcément vers celle de son comment, et invite à s'instruire *des pédagogies* qui sont réellement apparues au cours de l'histoire.

Or, quelle que soit leur diversité, les pédagogies, dans leur tradition historique réelle, se caractérisent par ce que Jean Houssaye a appelé « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (3). La pédagogie n'est ni un art empirique de l'éducation, ni une réflexion, plus ou moins systématisée en « doctrine », sur l'action éducative en vue de l'améliorer. La situant « entre le dire et le faire », Philippe Meirieu montre que, dans les textes où elle se dit, la pédagogie donne lieu à des discours mixtes, hétérogènes, qui véhiculent des principes moraux, des conceptions de devenir de l'homme, des savoirs positifs, des récits, une rhétorique et une heuristique grâce auxquelles les pédagogues essaient de clarifier pour eux-mêmes et pour les autres leurs actions et leurs orientations, dans la tension toujours renouvelée entre des circonstances et en idéal. Michel Soëtard le rappelle : Pestalozzi présente son « discours de la méthode » qu'est le *Chant du Cygne* comme « un discours situé, qui renvoie à la particularité de celui qui l'a élaboré à partir de son vécu et de ses expériences » (p. 98). Le « dire » pédagogique (théorique, argumentatif, narratif) témoigne donc avant tout d'un souci du *sens* et de la *vérité* (par examen critique) de l'agir humain, qui doit toujours être interrogé et réaménagé pour s'inscrire dans un monde évolutif et

complexe, tout en restant fidèle à ses aspirations les plus profondes.

Dans un admirable texte écrit en hommage à Olivier Reboul, Franck Tinland, tout en se déclarant « profane en la matière », a esquissé ce que pourrait être aujourd'hui « l'école de la liberté », alliant acquisition d'habiletés et de compétences non étroitement adaptatives, initiation au monde humain, formation à l'autonomie et à la prise de responsabilités, maintien de l'ouverture de l'imagination sur un horizon de possibles, éveil à des nouvelles solidarités (4). Il se trouve que ces « fins » de l'éducation, formulées à la hauteur de la complexité et des aléas du monde d'aujourd'hui, sont mises en correspondance avec ce qui fonde l'acte éducatif lui-même dans une « Idée de la liberté » inspirée de Rousseau et de Kant : Idée du respect en chacun de ce qui le fait humain, et attention accordée aux conditions et aux situations d'une liberté concrète, ce qui est en congruence complète avec l'orientation du livre de Michel Soëtard.

La question ultime est toujours celle-ci : comment pouvons-nous *perfectionner* ce qui fait de nous des êtres libres ? C'est parce que l'éducation a affaire à des « totalités concrètes » et engagées dans une histoire qu'elle doit toujours veiller à ce que soit sauvegardée la véracité subjective, celui qui éduque aidant l'autre à ouvrir, à enrichir, à affiner des complexes d'idées et de sentiments, pour accéder à des points de vue critiques et à des distinctions d'ordres qui favorisent l'ouverture de la conscience et l'exercice de la liberté.

Parce que nous vivons dans un monde qui a perdu ce que Martin Buber appelle sa « forme », c'est-à-dire l'assurance de normes instituées et de valeurs communément partagées, l'autonomie de l'éducation, et plus encore celle de l'action pédagogique, peuvent désormais apparaître comme telles. Toutes les philosophies constituées au cours de l'histoire se trouvent finalement reconduites au moment fondateur, socratique, de la philosophie elle-même, qui est aussi son moment *pédagogique* (p. 120-122). « Le début du *philosopher* » (ce sont les derniers mots du livre...) renverse ainsi paradoxalement le sous-titre, et met « le philosophe au risque de la pédagogie ». À la condition qu'ils acceptent de ne pas parler seulement depuis les hauteurs de l'Idée, les philosophes peuvent être aussi ces « artisans d'humanité » (Comenius) « qui travaillent la particularité afin de l'ouvrir à l'universel » (p. 119), en se faisant – au moins un peu ! – pédagogues.

Quant aux Sciences de l'éducation, elles ne peuvent être descriptives et explicatives des « faits éducatifs » qu'en suspendant méthodologiquement le caractère problématique de cette notion elle-même, puisque l'éducation comporte toujours en tant que telle une tension

irréductible entre faits et sens, et que son registre propre est celui du *sens qui se fait*. Les relations entre Sciences de l'éducation et pédagogie sont donc inextricables, bien que soient distinguables les orientations de leurs problématiques, plutôt vers la connaissance ou plutôt vers la justesse d'une action qui cherche aussi à se dire (5).

C'est pourquoi, comme le recommandait jadis Antoine Prost, il est légitime de poursuivre des recherches « en éducation » et non pas seulement « sur l'éducation » (6). Il y a bien un « progrès pédagogique » (ib., p. 30-32). Il n'est certes pas linéaire, mais il renvoie à cette « culture proprement pédagogique », à ce « patrimoine pédagogique » de valeur inégale, mais souvent éclairant, original, et trop souvent méconnu des enseignants eux-mêmes (7). Le livre de Michel Soëtard, qui clarifie son statut spécifique, et qui dissipe beaucoup de malentendus et de préventions possibles, devrait renforcer, voire créer, cet intérêt bien pensé pour la pédagogie.

Pierre-André Dupuis
Université Nancy 2

NOTES

- (1) Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 55.
- (2) Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968, p. 113.
- (3) Jean Houssaye, « Présentation », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 13.
- (4) Franck Tinland, « L'école de la liberté : acquisition de compétences et formation à l'autonomie », in *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur de Olivier Reboul*, Paris, PUF, 1993, p. 121-137.
- (5) Pour une présentation récente et équilibrée de ces relations discutées, cf. AECSE, *Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*, AECSE/INRP, 2001, p. 20-25.
- (6) Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 200-204.
- (7) Cf. Philippe Meirieu et Stéphanie Le Bars, *La machine-école*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2001, p. 52-53.

THRUPP (Martin). – **School Making a Difference. Let's be realistic!** Buckingham (Grande-Bretagne) ; Philadelphia (États-Unis) : Open University Press, 1999.

Dans cet ouvrage vif et passionnant, le sociologue (et ancien enseignant) néo-zélandais M. Thrupp s'interroge sur la question de l'influence de la composition sociale du public scolaire (le « *school mix* »), sur la vie dans les établissements et le déroulement des scolarités, et ce, c'est là l'originalité du livre, dans une perspective à la fois de sociologie qualitative et de politique éducative (1).

La question est d'actualité, dans les pays anglo-saxons. Depuis les années 80, le courant de recherche dit de la

« *school effectiveness* » a contribué à y imposer l'idée d'« effets établissements » significatifs, minimisant du même coup les effets individuels et agrégés (dans un contexte) des caractéristiques individuelles (notamment sociales) des élèves. Dans cette perspective, quelles que soient les caractéristiques du public d'élèves, toute école peut améliorer son efficacité et son équité, et certains pays ont mis en place des mesures très concrètes pour sanctionner les écoles défaillantes et récompenser les autres.

La question que pose M. Thrupp dans son ouvrage (qui reprend 6 années de travail) est de savoir si cela a un sens de parler d'effets-école « toutes choses égales par ailleurs ». Sa thèse est qu'il est vain de prétendre dégager, par des analyses de type « valeur ajoutée » des facteurs d'efficacité qui vaudraient dans tous les cas et qu'il serait donc de la responsabilité des écoles de mettre en place. Et ce parce que l'efficacité serait foncièrement liée à certaines caractéristiques « morphologiques » de l'école. Régulièrement, les analyses font apparaître une corrélation entre efficacité et type de public accueilli (avec de meilleures progressions dans les écoles au public majoritairement de classe moyenne, ou en tout cas hétérogène sur le plan social et ethnique). Et de nombreuses recherches sur les effets-établissements montrent que la composition sociale du public joue sur le climat que l'on parvient à mettre en place dans l'établissement, la couverture des programmes, les exigences envers les élèves, eux-mêmes facteurs d'efficacité ; autrement dit, il s'avère de fait plus facile d'être efficace quand les élèves « apportent avec eux » un certain nombre d'atouts, qu'il s'agisse d'acquis initiaux mais aussi d'attitudes plus ou moins favorables à l'exercice tranquille du métier d'élève. Dès lors, comme le dit Thrupp, beaucoup de facteurs d'efficacité sont « *school based* » mais non « *school caused* » : ils prennent bien place au sein de l'école, du fait de ce qu'elle est, mais elle n'en est pas pour autant responsable puisque largement dépendants de son « *school mix* ».

L'ouvrage est organisé en trois parties, qui présentent successivement l'état de la question (dans les pays anglo-saxons, où la littérature, tout comme les débats, sont très riches en la matière), les investigations empiriques originales rassemblées sur quatre écoles de Nouvelle Zélande, puis les incidences politiques des résultats.

La recherche s'appuie soigneusement sur la littérature existante, qui invite à explorer certains processus intermédiaires, entre la composition du public et ses effets scolaires, processus soit de type « interactionnels » (interactions entre élèves ou entre maîtres et élèves), soit de type « instructionnels » (déroulement précis des activités d'enseignement). Quatre écoles contrastées (par la tonalité sociale et ethnique de leur public) ont été choisies, au

sein desquelles 13 élèves de 9^e année ont à leur tour été retenus, de telle sorte qu'ils soient par ailleurs le plus ressemblants possibles en termes de milieu social et de niveau scolaire antérieur. L'« expérience scolaire » de ces élèves, le déroulement des classes, et le jugement des enseignants ont ensuite été comparés d'une école à l'autre, les variations étant *in fine* rapportées à la spécificité du *school mix* de chacune des 4 écoles.

La perspective est donc très nettement qualitative, tout en étant solidement ancrée dans les travaux antérieurs, ce qui produit des résultats très structurés, qui convainquent, sans doute bien au-delà de ce que permettent « objectivement » les données. Sont mis en avant des processus tels que : l'existence de « groupes de référence » différents selon le public majoritaire de l'école (pour résumer brièvement, les élèves adhèrent à la culture du groupe le plus représenté) ; les phénomènes de « négociation du curriculum » (réel) que les élèves engagent avec les enseignants, avec à nouveau une influence décisive du groupe numériquement dominant ; ou encore les modalités de gestion de la discipline ou de la vie quotidienne dans l'établissement, toujours en relation avec son *school mix*.

Dans la troisième partie, l'auteur d'une certaine manière liste lui-même les recherches qu'il faudrait engager pour mieux comprendre cette influence de la composition scolaire du public que son travail qualitatif suggère ; il intègre de manière remarquable son apport spécifique, sans que l'on sache bien sûr, mais c'est un problème qui se pose à tout chercheur, jusqu'à quel point ses résultats eux-mêmes ont été informés par cette littérature qu'il connaît si bien. On peut néanmoins estimer qu'il s'engage un peu vite sur les incidences politiques de cet effet, revenant sur la question pointée dès l'introduction, de la capacité des écoles à s'améliorer, quel que soit leur public, sa réponse étant négative : les écoles de « pauvres » ne sont pas des écoles inefficaces, ce sont tout simplement des écoles pauvres, que les évaluations externes et les sanctions afférentes risquent d'enfoncer encore davantage.

Vu l'enjeu politique de la question de l'impact du *school mix*, on peut juger à la fois passionnant et insuffisant le travail qualitatif présenté par M. Thrupp. Ce n'est pas par l'étude, si fine soit-elle, de quatre écoles contrastées que l'on peut être conclusif sur les voies d'influence et la portée du *school mix* (ce que reconnaît d'ailleurs parfaitement l'auteur). En la matière, une collaboration entre des approches qualitatives comme celle-là permettant d'explorer les processus susceptibles d'être pertinents et des approches quantitatives permettant de tester de cette pertinence et d'évaluer le poids respectif de ces différents processus (tout ceci à l'aune de leurs effets chez les élèves) seraient évidemment des plus intéressantes. Il

faut souligner qu'en la matière, les questions méthodologiques sont cruciales, tant il est nécessaire de traquer, par des méthodes statistiques sophistiquées, d'éventuels effets d'interaction entre efficacité (ou plus largement influence) de l'école et composition sociale de son public. On peut donc se montrer relativement méfiant face à des approches aussi qualitatives que celle présentée ici, d'autant plus que les convictions de l'auteur sont aussi transparentes que tranchées. Cela dit, la synthèse informée de la littérature qu'il présente limite un peu ce problème, même si on peut toujours arguer que toute synthèse est orientée.

Par ailleurs, ce travail invite les sociologues à s'intéresser davantage aux « effets de pairs » dans les apprentissages : ces effets (qui suggèrent que les étudiants qui composent une école ou une classe créent un milieu qui facilite ou rend plus difficile l'apprentissage au-delà de ce qui serait attendu sur la base des caractéristiques individuelles) renvoient eux-mêmes à plusieurs pistes explicatives (qu'il s'agisse de l'intériorisation de normes de groupe, des interactions entre élèves, ou des pratiques pédagogiques rendues possibles par le groupe), qui toutes invitent les sociologues à des collaborations avec leurs collègues de psychologie sociale. Le programme de recherche que propose cet ouvrage est en tout cas extrêmement stimulant (particulièrement pour la recherche francophone si restreinte en la matière).

La professionnalité des chercheurs, leurs compétences méthodologiques et leur ouverture pluridisciplinaire sont donc particulièrement cruciales, vu l'enjeu politique de

ces questions, puisqu'il s'agit d'évaluer ce qu'on peut craindre d'établissements qui seraient de plus en plus ségrégués et ce que l'on peut attendre d'une politique visant à maintenir ou à accroître une certaine mixité sociale. La position de M. Thrupp est sur ce point très nette, et sa recherche apparaît sans conteste engagée : la concentration des élèves les plus défavorisés les désavantage, et la politique dite « néo-libérale » ne fait qu'empirer les choses, avec la caution du courant du *school effectiveness*. Il reste que, au-delà des possibilités d'action visant à agir sur la composition des publics scolaires, rien ne serait pire (et sans doute contraire aux visées de l'auteur) que de basculer de ce qu'il dénonce, non sans quelque simplisme parfois, comme l'optimisme technocratique du courant de la *school effectiveness* à un fatalisme renouvelé, faisant des écoles les otages de leur *school mix*.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Notons que les lecteurs qui seraient rebutés par la lecture d'un ouvrage en anglais peuvent se reporter à deux articles où l'auteur synthétise et sa problématique et ses résultats :

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), 183-203.

Thrupp M., 1997, « How School Mix Shapes School Processes : A Comparison of New Zeland Schools », **New Zeland Journal on Educational Studies**, 32 (1), 53-82.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Jean-Claude Forquin

Disparu brutalement le 23 janvier dernier, Pierre Bourdieu laisse une œuvre immense, qui a su à la fois contribuer de façon décisive au renouvellement des sciences sociales en France et imprimer dans l'esprit du temps une marque puissante et universellement reconnaissable. Une grande pensée, ce n'est pas seulement celle qui s'empare du monde pour le comprendre ou le transformer, c'est celle aussi dont le monde s'empare, avec tous les risques de retraduction et de réinterprétation que cela comporte, pour s'instruire et se transformer à partir d'elle. C'est ainsi que la pensée de Pierre Bourdieu, pensée « savante » par excellence, pensée de « lecteur », de théoricien et de chercheur, a pu devenir ressource et motif de culture, élément et aliment d'une « culture commune », une culture « critique » et « oppositionnelle » communément partagée, à l'intersection du champ des sciences sociales, du champ politique, du champ artistique et du champ pédagogique.

Trois caractéristiques frappent dès qu'on s'efforce de prendre une vue d'ensemble de la production et de la carrière de Pierre Bourdieu (de l'ENS et l'agrégation de philosophie à la chaire de sociologie du Collège de France et à la médaille d'or du CNRS en passant par l'enseignement en université et les activités et responsabilités de recherche au sein de l'EPHE et de l'EHESS) : c'est d'une part l'abondance, la richesse, la puissance

de l'œuvre produite et publiée, ces dizaines d'ouvrages, ces centaines d'articles, cette multitude presque indénombrable de contributions et d'interventions qui paraissent s'accumuler « en spirale », avec de fréquents remaniements et retours, autour de quelques axes thématiques et théoriques forts (1) ; c'est d'autre part, contrastant avec la diversité des objets ou des domaines d'investigation (de la maison kabyle à l'ontologie heideggerienne, du paysannat béarnais à la pensée scolastique, de l'esthétique flaubertienne au marché immobilier, de la sociologie de la science à celle de la haute couture, de l'épistémologie à la religion, de la pédagogie à la politique), l'extraordinaire, l'impérieuse cohérence du dispositif d'analyse et de théorisation, articulé autour de quelques idées maîtresses, quelques hypothèses à portée très générale, quelques concepts doués d'un pouvoir exceptionnel de pénétration polémique et de capitalisation heuristique tels que champ, habitus, violence symbolique, capital culturel, marché, domination, légitimité, reproduction ; c'est enfin la radicalité de la posture critique, une radicalité qui s'inscrit d'abord « en creux », dans le « paradoxe performatif » d'un discours qui semble faire de la démonstration même du déterminisme social dans ce qu'il a de plus inéluctable le ressort caché de sa subversion possible, puis s'exprime de plus en plus ouvertement à travers les engagements et les partenariats militants des dernières années.

Si, dans l'œuvre de Pierre Bourdieu, les contributions concernant les questions d'éducation ne représentent bien évidemment qu'une partie ou qu'un aspect qu'on a eu trop souvent tendance à prendre pour le tout, on peut remarquer cependant que c'est principalement à partir des travaux qu'il a menés avec quelques proches collaborateurs au cours des années 1960 sur le système d'enseignement et les inégalités devant l'éducation et la culture que l'idée de reproduction a su s'imposer, à l'intérieur mais aussi à l'extérieur du champ professionnel de la sociologie, comme un paradigme à portée explicative très générale. On a pu attribuer le succès de cette « explication » à des facteurs de conjoncture : l'adéquation entre la nouvelle pensée sociologique critique et l'esprit du temps, l'usure du discours de justification méritocratique de l'école, les difficultés ou les désillusions de la « démocratisation ». On ne saurait cependant oublier ce qu'il y avait de radicalement original dans les enquêtes et les analyses du Centre de Sociologie Européenne, et le saisissement provoqué par des ouvrages comme *Les Héritiers* ou *La Reproduction*, qui paraissaient remettre en cause dans son fondement même la promesse d'une école institutrice et émancipatrice. La même radicalité, la même puissance de pénétration critique étayée sur la longue patience du travail scientifique se retrouvent dans les descriptions du champ académique, du champ culturel ou du champ du pouvoir proposées dans ces véritables « sommes sociologiques » que sont *La Distinction*, *Homo Academicus* ou *La Noblesse d'État*. Cependant, une pensée dans laquelle l'effet de profondeur n'est jamais complètement séparable d'une certaine épaisseur métaphorique des mots laisse toujours ouverte une pluralité de lectures et d'usages possibles. Ainsi la notion de violence symbolique revêt-elle, dans la réflexion sur le fonctionnement de la communication pédagogique, plusieurs sens ou plusieurs « portées » possibles, selon qu'on privilégie le langage de la théorie de l'information (la culture comme système de codes et de messages dont la fonction objectivement discriminatoire

pourrait théoriquement être combattue par la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle »), le langage de l'économie (la culture comme « marché des biens symboliques »), le langage de la sociologie de la religion (l'autorité pédagogique comme autorité sacerdotale, pouvoir d'imposition arbitraire d'un arbitraire culturel revêtu des oripeaux du sacré) ou le langage de la sémiologie structurale (la culture comme logique de différenciation distinctive, système de différences potentiellement générateur de divisions et de classements). De même, dans nombre de travaux sur le monde universitaire, le monde de l'art ou celui de la science, la description en termes de champs (comme ensembles structurés de positions à valeur différentielle constituant à la fois le support et l'enjeu d'une lutte permanente pour l'appropriation et le contrôle) pose la question de savoir comment appréhender de manière sociologiquement significative les modalités spécifiques de production, de régulation et de sanction évaluative propres à chacune des grandes sphères de l'activité humaine (l'art, la science, le travail, la technique), qu'on ne peut bien évidemment réduire à de simples supports d'écartés différentiels ou de stratégies de distinction. Mais c'est le propre d'une grande pensée comme celle de Pierre Bourdieu d'apporter avec elle, en même temps qu'un pouvoir exceptionnel d'élucidation et d'illumination, une part d'ombre et d'incertitude et une invitation au questionnement qui compte aussi dans la dette que nous avons envers elle.

Jean-Claude Forquin

NDLR – Jean-Claude Forquin a publié dans la *Revue française de pédagogie* les quatre comptes rendus suivants consacrés à des travaux de Pierre Bourdieu : 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). BOURDIEU P. – **La distinction : critique sociale du jugement**, Paris, Éditions de Minuit, 1979 (RFP, n° 55, 1981, p. 35-38). BOURDIEU P. – **Homo academicus**, Paris, Éditions de Minuit, 1984 (RFP, n° 75, 1986, p. 112-118). BOURDIEU P. – **La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps**, Paris, Éditions de Minuit, 1989 (RFP, n° 94, 1991, p. 93-98).

NOTE

(1) Cf. Y. Delsaut et M.-C. Rivière, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Pantin, Le Temps des Cerises, 2002.

La revue a reçu...

- AMOUDRU (Nathalie). – **Les études dirigées au collège**. Paris : ESF, 2002. – 124 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- BAUDOIN (Jean-Michel), FRIEDRICH (Janette) (éds). – **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck, 2001. – 324 p. (Raisons éducatives).
- BOUDINET (Gilles). – **Pratiques Tag : Vers la proposition d'une « transe-culture »**. Paris : L'Harmattan, 2002.
- BUSER (Pierre), LESTIENNE (Rémy). – **Cerveau. Information. Connaissance**. Paris : CNRS Éditions, 2002. – 230 p.
- CLEMI. – **La radio, média des jeunes**. Paris : Éditions CFPJ, 2002. – 158 p. (Education et médias).
- CORBO (Claude) (choix de texte et présentation), OUELLON (Marie) (collab.). – **L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970**. Montréal (Québec) : Les Presses de l'Université de Montréal, 2001. – 377 p.
- DAUNAY (Bertrand). – **Éloge de la paraphrase**. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 2002.
- DELAPORTE (Yves). – **Les sourds, c'est comme ça**. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2002. – 398 p.
- DORTIER (Jean-François). – **Le langage. Nature, histoire et usage**. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2001. – 329 p.
- DUTERCQ (Yves). – **Comment peut-on administrer l'école ?** Paris : PUF, 2001. – 192 p. (Education et formation).
- L'Élève aujourd'hui : façons d'apprendre. – **Revue internationale d'éducation**, n° 29, mars 2002.
- L'enseignement des sciences : méthodes, finalités. – **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 35, n° 1, 2002.
- FAGARD (Jacqueline). – **Le développement des habiletés de l'enfant. Coordination bimanuelle et latéralité**. Paris : CNRS Éditions, 2002. – 390 p.
- FERRÉOL (Gilles) (éd.). – **Rapport à autrui et personne citoyenne**. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002. – 312 p. (Sociologie).
- FEUILLADIEU (Sylviane). – **Projets de lycéens : Orientation et projets en classe de seconde générale et technologique** / Préf. de Roger Establet. Paris : L'Harmattan, 2001. – 232 p. – (Logiques Sociales).
- FLAHAULT (François), SCHAEFFER (Jean-Marie) (dir.). – **L'idéal éducatif**. Paris : Seuil, 2002. – 232 p. – (Communications ; n° 72).
- HEIMBERG (Charles). – **L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde**. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002. – 128 p. – (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- HILLARD (Pierre). – **Minorités et régionalismes dans l'Europe Fédérale des Régions : Enquête sur le plan Allemand qui va bouleverser l'Europe** (2^e éd. augmentée). Paris : François Xavier de Guibert, 2002. – 405 p. (Combats pour la liberté de l'esprit).
- KAHN (Pierre). – **Condorcet : L'école de la raison**. Paris : Hachette Education, 2001. – 128 p. – (Portraits d'éducateurs).
- KUENY (Grégoire). – **La famille est l'avenir de l'école** / préf. d'Armel Pécheul. Paris : François-Xavier de Guibert, 2000. – 263 p.
- LURÇAT (Liliane). – **Des enfances volées par la télévision : le temps prisonnier**. Paris : François Xavier de Guibert, 2001. – 199 p.

- LYLLE (Gisèle de). – **Les nouveaux profs...sur la brèche : entre un passé qui meurt et un avenir indéterminé.** Paris : L'Harmattan, 2001. – 234 p.
- Mc ANDREW (Marie). – **Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative.** Montréal (Québec) : Les Presses de l'Université de Montréal, 2001. – 263 p.
- MUXEL (Anne), CACOUAULT (Marlaine). – **Les jeunes d'Europe du Sud et la politique.** Paris : L'Harmattan, 2002.
- OTTAVI (Dominique). – **De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant.** Paris : CNRS Editions, 2001.- 350 p.
- RICH (Joël). – **Du projet d'école aux projets d'école. Contributions à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire.** Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. – 220 p.
- Sociedad educadora/Sociedade educadora. – **Revista ibero-americana de Education/de educação**, n° 26, mai-août 2001, 261 p.
- TANGUY (Lucie) (coord.). – La formation permanente entre travail et citoyenneté. **Education permanente**, n° 149, 2001/4, 266 p.
- VAN ZANTEN (Agnès), GROSPIRON (Marie-France), KHERROUBI (Martine), ROBERT (André D.). – **Quand l'école se mobilise.** Paris : La Dispute, 2002. – 270 p.
- WEISSER (Marc). – **La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire.** – Paris : L'Harmattan, 2001. – 184 p.

Devices, practices and educational interactions : sociological approaches

Gilles Combaz – The secondary school project : towards a drifting curriculum ? A contribution to a sociology of State-school relationship.

p. 7

In France, the "school project" (*le projet d'établissement*) was instituted by the 1989 orientation law (*loi d'orientation de 1989*). It aims, among other things, at increasing the autonomy of schools so that they can be best suited to local features. We will make the assumption that this process which tries to emphasize the original and specific characteristics of each school, is likely to contribute to inequalities in the functioning of the education system. In order to test this assumption, a monographic study carried out on the scale of a french metropolitan departement has made it possible to analyse the main lines of the "school projects" of all the state-owned schools (N=101). This survey reveals that in the socially favoured schools, the characteristics of the school public allow the stress to be made on the relatively "noble" objectives (wider opening onto culture, interdisciplinary work, life inside school). On the contrary, in the schools attended by pupils coming from modest or underprivileged sections of the population, the orientations shown in the "school projects" tend to reveal a constrained adaptation to the everyday difficulties of the pupils (difficulties at school, precarious social conditions, urban violence, etc.).

Daniel Thin - Questioning teachers' authority. The case of urban secondary schools in 'deprived areas'.

p. 21

Lack of discipline and active disorder in urban secondary schools in 'deprived areas' shows that teachers' authority is constantly at risk. In these schools, establishing authority over pupils is a constant task. Paradoxically, however, using punishment too frequently undermines this hard-won control. Therefore, in order to maintain or establish authority over pupils, teachers are obliged to develop strategies of compromise with them, taking into account the gap between the culture of the school and that of the pupils from poor urban families in order to avoid violent conflicts, which jeopardize teaching authority. The article emphasizes that teachers' authority depends on interdependence relationships.

Pierre Merle – Student's humiliation in school institution : a contribution to the sociology of pupil/teacher relationship.

p. 31

This article reveals strategies of humiliation used in French schools. The author collected written accounts made by 495 students and realized a typology of various forms of humiliation : from belittling the student to insulting him as a person. The author analyses these practises, focusing on teachers' unconscious or conscious intentions. Students' humiliation appears as a disturbing interaction, which hinders students academic progress.

Marie-Paule Poggi-Combaz – The distribution of EPS (Physical Education and Sport) teaching content in secondary school according to the social characteristics of the student body: non-random differences.

p. 53

This study proposes to analyse the dynamics of the distribution of EPS teaching content according to the different types of student body characterized by the students' social background. The results show that, for the time being, EPS teachers fail to deliver a common body culture. The adaptation of content and of objectives to the students' characteristics can lead to unequal treatment that is prejudicial to the appropriation by all of the common body culture essential for the students' training. Indeed, schools must do their utmost to avoid shifting from the legitimate work of educational differentiation to implicit forms of social segregation.

Varia

Bernard Lété – Outdoor classes focusing on reading : measuring its effects on writing skills of 9-10 year-old pupils.

p. 71

Nine to ten-year-old children were sent to a school in the countryside for a two-week-training course devoted to written activities. Their mastery level was assessed concerning their knowledge of rules about graphemes-phonemes transcriptions, vocabulary, spelling and grammar comprehension. The experimental group was compared to a control group. Results show an influence of this training course on vocabulary and comprehension : the ability to analyse the character lists making up words is increased, producing a better understanding in one test as words recognition process is improved. But there is no improvement in the second test concerning inferential strategies, which is better realized by the control group after three weeks spent in the ordinary classroom context.

Saint-Cyr Chardon, Jacques Baillé – Remedial reading : assessing learning methods.

p. 81

The aim of this research is to evaluate the impact of teaching methods on remedial work in reading. The main findings of two experimental studies, carried out among pupils from cycle 2 (first year in french primary school) suggest that some remedial tasks are more profitable when they are contrasted with those carried out during classes. They also show that a good decoding level is required to benefit from remedial work in comprehension. Finally, while attesting remedial feasibility for specific skills, our results should be interpreted in the context of the didactic efficiency of breaking down of the reading act.

Laure Léger, Emmanuel Sander, Rémi Brissiaud, Denis Legros, Charles Tijus – Objects properties and semantic aspect of arithmetic problem solving.

p. 97

The role of semantic context in arithmetic problem solving was studied with the variation of story cover lines and of objects category structure in two experiments. First and second experiment were conducted with 190 15-years-old and 98 10-year-old children respectively. The results suggest that the effect of objects category structure is depending on problem cover story lines. We discuss these results

in the framework of a theory of objects categorization as described in the statements.

Éric Flavier, Stefano Bertone, Jacques Méard, Marc Durand - Physical education teachers' preoccupations during emergence and regulation of conflictual situation in the classroom.

p. 107

Seven PE teachers, working in secondary schools located in low-income areas, volunteered to participate in this study. Data collection consisted of audio-video recording of the lessons, and of self-confrontation interviews about the selected conflictual events. Based on the theory of the "course of action" (Theureau, 1992), data analysis allowed identification of successive sequences in teachers' action, and their preoccupations *in situ*. Teachers' action is organized round a key-event: the student's spontaneous and vehement reaction to the punishment, determining a "before" and an "after". The results are discussed according to three points: a) the characteristics of teachers' action during each phase of the conflicts; b) the incompatibility of a situated action and the one of reasoned analysis; and c) the opposition between teachers' concern for collective interest and students' individual preoccupations.

Marie-José Dubant-Birglin, Éliane Ricard-Fersing, Jacques Crinon – Professional dissertations and portfolios in teacher education. A comparative study.

p. 121

In most western countries the importance of writing skills in teacher education is acknowledged. But they are taught in different ways. In this article three kinds of professionalizing written works are compared : professional dissertations of student teachers of French and English and portfolios realized in United States. The issue of this study is that, beyond superficial diversity corresponding to internal coherence of each type of written work with its institutional objectives, a convergence appears at the level of basic discursive processes. Starting to identify these basic processes open new perspectives on teachers professionalization and on training to improve these writing practices.

