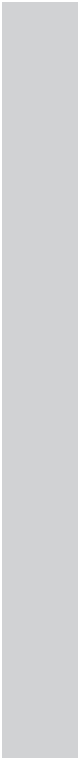


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*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, 2003 - 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**Aspects de l'école élémentaire**

- Robin Alexander* – Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire p. 5
- Alain Marchive* – Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? p. 21
- Patrick Borowski* – Des gestes pour lire p. 33
- Nicole Mosconi, Nicole Heideger* – Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité p. 45

Autour de l'enseignement professionnel

- Aziz Jellab* – Expérience scolaire et formes de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel p. 55
- Annette Gonnin-Bolo* – De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire p. 69
- Vincent Troger* – Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM p. 79

Varia

- Denis Meuret* – Pourquoi les jeunes Français ont-ils à quinze ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? p. 89
- Eva Louvet, Yves Prêteur* – L'illettrisme : un facteur explicite de l'échec universitaire ? p. 105
- Lise Demailly* – L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation p. 115

NOTE DE SYNTHÈSE

- Raymond Bourdoncle, Claude Lessard* – Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation p. 131

NOTES CRITIQUES

- P. Hugon, A. Bommier* – La Côte d'Ivoire à l'aube du XXI^e siècle, défis démographiques et développement durable. Chapitre 6 : Éducation ? (E. Lanoue) p. 183
- C. Lémelin* – L'économiste et l'éducation ; *E. Chatel* – Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative (D. Meuret) p. 185
- G. Moreau (coord.)* – Les patrons, l'État et la formation des jeunes (P. Guibert) p. 189

<i>D. Ottavi</i> – De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant (J. Grech)	p. 190
<i>P. Rayou</i> – La « dissert de philo » : sociologie d'une épreuve scolaire (B. Poucet)	p. 192
<i>M. Roulet</i> – Les manuels de pédagogie, 1880-1920 (H. Terral)	p. 195
LA REVUE A REÇU...	p. 197
SUMMARIES	p. 199
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE, NOTES CRITIQUES PARUS EN 2002	p. 203

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.

*
**

Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire

Robin Alexander

Cet article s'appuie sur une étude comparative de l'enseignement élémentaire dans cinq pays : Angleterre, France, Inde, Russie et États-Unis. L'objectif était de découvrir les différences, similitudes et universaux dans la réflexion et la pratique éducatives au niveau des systèmes, des établissements et des salles de classe. L'argument de l'auteur est que la pédagogie doit être comprise comme un aspect de la culture. Il s'attache à observer l'interaction de deux séries de valeurs. L'une concerne la relation de l'individu à la société ; l'autre touche à la nature du savoir, de l'enfance et de l'apprentissage. Ces valeurs sociales et pédagogiques se combinent pour produire des versions différenciées de l'enseignement. Le présent article illustre l'impact qu'elles peuvent avoir dans les écoles et les classes, et plus particulièrement leur effet sur le discours pédagogique par lequel sont véhiculés le savoir, les processus d'apprentissage, et la culture.

Mots-clés : comparaison internationale, enseignement élémentaire, culture, pédagogie, politiques éducatives.

INTRODUCTION

En 1859, Matthew Arnold – qui n'était pas seulement l'un des premiers inspecteurs scolaires de l'Angleterre mais aussi un grand poète – fut chargé de faire un tour des écoles primaires en France et d'écrire un rapport sur les leçons que l'instruction publique élémentaire anglaise pourrait en tirer. À cette époque, entre la Loi Guizot de 1833 et la Loi Ferry de 1882, l'instruction publique était déjà bien établie en France. En revanche, pour les réformateurs anglais, de nombreuses batailles restaient à gagner.

Le rapport d'Arnold sur l'enseignement en France était mitigé :

Les murs des écoles françaises sont plus vides que les nôtres... La lecture et le calcul sont meilleurs, le calcul surtout est en général enseigné beaucoup plus intelligemment et appris beaucoup plus intelligemment. Mais l'enseignement de la géographie et de l'histoire est clairement inférieur (1).

Mais Arnold n'avait aucun doute sur les avantages d'un système obligatoire et ancré dans la loi pour l'éducation de base.

Dans sa forme et son contenu, dans la lettre et dans l'esprit, dans son traitement de la raison et son traitement des préjugés, dans ce qu'elle respecte et dans ce qu'elle ne respecte pas, la loi sur l'école de la France nourrit, encourage et éduque l'intelligence et la curiosité du peuple (2).

Que dirait Matthew Arnold s'il faisait le tour d'écoles primaires françaises aujourd'hui – à supposer qu'un poète puisse devenir inspecteur scolaire en 2002 ? Serait-il aussi impressionné qu'en 1859 par le niveau de lecture et de calcul, et par l'impact de la politique gouvernementale ? Serait-il toujours démoralisé par les murs vides des salles de classe, et la mauvaise qualité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? Sans doute noterait-il qu'aujourd'hui tout le monde – pas seulement lui-même – fait des comparaisons internationales entre les systèmes d'éducation. Nous vivons, en fait, une époque de « tourisme éducatif ». Chaque année, l'OCDE publie « Regards sur l'Éducation » dans lequel on trouve des statistiques sur l'éducation dans les pays les plus riches du monde, y compris la France et le Royaume-Uni (3). Tous les cinq ans on publie des tableaux internationaux représentant la performance des élèves en mathématiques, en sciences ou en lecture (4).

À côté de ces exercices officiels en comparaisons internationales, un nombre grandissant de chercheurs s'intéresse à l'étude des systèmes scolaires des autres pays (5), et à la discipline de l'éducation comparée (6). L'auteur de cet article se présente aussi comme un touriste de l'éducation. Entre 1994 et 1998, il a mené une étude comparative détaillée du système primaire dans cinq pays : l'Angleterre, la France, l'Inde, la Russie et les États-Unis. Cette étude a porté sur l'histoire de l'éducation et les lois scolaires de chaque pays. Elle a inclus l'analyse de quantité de documents officiels sur les principes et les orientations des politiques scolaires, ainsi que les programmes, les examens, l'inspection et la formation des maîtres. À cela se sont ajoutés des entretiens avec des hauts fonctionnaires dans les ministères ainsi que les responsables administratifs locaux, des professeurs d'université et des enseignants des institutions de formation (en France, les IUFM) ainsi que des professeurs d'école. Chaque fois que cela a été possible, des conversations se sont engagées avec des parents et des enfants. La partie la plus importante du travail aura consisté en observations de classes. À partir de 160 leçons, s'est construite une compilation de données, de notes, d'enregistrements vidéo (plus de 130 heures), et de transcriptions mot pour mot annotées des leçons. La suite de ce projet

sera bientôt entreprise : il s'agira de retourner dans les cinq pays concernés et d'y rencontrer, si possible, les mêmes collègues qu'entre 1994 et 1998.

Le postulat sur lequel repose la recherche consiste à mettre en évidence un principe important, à savoir que la vie dans les écoles n'est qu'un aspect de la vie en société. Comme le disait Michael Sadler, un autre comparatiste anglais, en 1902 :

Dans l'étude des systèmes scolaires étrangers, il ne faut pas oublier que les choses en dehors de l'école comptent encore plus que les choses qui sont dedans, car ce qui est en dehors gouverne et sert de cadre d'interprétation à ce qui est dedans (7).

Ou bien, en 1986, Ernest Boyer, dans le contexte d'une inquiétude croissante des Américains face à la mauvaise position des États-Unis dans les tableaux comparatifs internationaux de performance scolaire :

Un rapport sur l'éducation publique est un rapport sur la nation. Les écoles ne peuvent pas s'élever plus haut que les communautés qu'elles servent (8).

Mes recherches sont donc fondées sur la proposition que la culture crée la pédagogie et la pédagogie reflète la culture.

THÈMES SOULEVÉS PAR L'ÉTUDE COMPARATIVE DE CINQ NATIONS

L'étude discerne trois niveaux d'analyse correspondant à trois niveaux structurels : tout d'abord *les systèmes nationaux*, leur politique et leur histoire ; ensuite *les écoles comme unités fonctionnelles* de l'organisation scolaire porteuse de valeurs ; finalement, *les salles de classe comme lieux de l'enseignement et de l'apprentissage*.

Au lieu d'essayer de résumer ici toute l'étude, ce qui serait impossible dans l'espace de cet article, quelques thèmes seulement seront abordés. De même, les références aux cinq pays seront réduites par nécessité. Pour l'éducation française, c'est quelquefois la comparaison avec la Russie qui est la plus intéressante, et quelquefois, c'est avec les États-Unis. Mais des cinq pays étudiés, les deux où apparaissent les contrastes les plus marqués avec la France sont l'Angleterre et les États-Unis. Il semble que les quelque trente-six kilomètres de la Manche qui séparent la France et l'Angleterre sont, du point de vue de l'éducation, une ligne de démarcation beaucoup plus significative que les milliers de kilomètres d'Océan Atlantique qui séparent l'Angleterre

et la France des États-Unis. L'éducation française, bien qu'absolument distinctive et unique, fait en même temps partie d'une tradition continentale européenne bien définie. L'Angleterre n'appartient pas à cette tradition, et ceux qui en France évoquent « les Anglo-Saxons » – pour signifier l'ensemble anglo-américain de langue, culture, attitudes et valeurs – sont loin d'avoir tort lorsqu'il s'agit de l'éducation. On notera qu'il est question ici de l'Angleterre, parce que les différentes parties du Royaume-Uni – l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord – ont des systèmes éducatifs juridiquement séparés.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Essayons tout d'abord de situer le système français en relation avec les autres. On avait l'habitude de dire qu'à n'importe quelle heure du jour le ministre de l'éducation à Paris pouvait regarder sa montre et déclarer : « À cet instant, tous les élèves du cours élémentaire première année font du calcul », ou bien « Il est neuf heures trente et c'est mardi matin : à cet instant, tous les élèves du cours élémentaire deuxième année font des conjugaisons – si vous écoutez soigneusement, vous pourrez entendre un million d'élèves réciter ensemble ». Il s'agissait là bien sûr d'une caricature anglaise, qui reflétait le sens de supériorité morale de l'Angleterre due au fait que son système d'éducation était sous le contrôle des enseignants, tandis que celui de son vieil ennemi, la France, était contrôlé par des hommes politiques capricieux et des bureaucrates tatillons et dénués d'imagination. Et, peut-être, la caricature reflétait-elle assez bien une certaine réalité – car, sans doute, la France a toujours un système assez centralisé.

Mais depuis la loi Defferre de 1982 sur la décentralisation et la loi d'orientation Jospin de 1989 une bonne partie du pouvoir se trouve maintenant aux mains des 22 régions, des 29 académies et de fait des 41 000 écoles primaires. Par contraste, l'Angleterre a fait l'expérience d'une révolution que la plupart des gens pensaient impossible, car les Anglais ont toujours été profondément hostiles au contrôle gouvernemental, et tout comme les Américains ils sont instinctivement hostiles à l'étatisme. Et cependant, sous Thatcher et maintenant sous Blair plus encore, l'Angleterre s'est forgé un des systèmes scolaires les plus centralisés d'Europe. Cet événement a été rendu possible – c'est une hypothèse – parce que les Anglais n'ont pas de constitution

écrite pour les défendre et parce qu'ils ont tendance à considérer que leurs libertés acquises sont naturelles.

En réalité, il existe là une ironie typiquement anglo-française : la loi Jospin de 1989 qui a décentralisé le système français a presque coïncidé avec la loi de réforme sur l'éducation de 1988 en Angleterre, qui au contraire a accru les pouvoirs exercés au sommet par le ministère ; depuis 1989, du moins du point de vue de l'équilibre entre contrôle de l'éducation par l'État et contrôle de l'éducation locale, la France et l'Angleterre ont nettement pris deux directions opposées. En fait, l'Angleterre a évolué à contre-courant de la tendance internationale générale en faveur de la décentralisation, qui peut s'observer dans deux autres pays étudiés, la Russie et l'Inde.

Dans ce débat, les États-Unis sont résolument différents. Leur constitution empêche explicitement le gouvernement fédéral de contrôler l'éducation, laissant cette responsabilité aux cinquante États ; et bien qu'il ait existé des tentatives pour accroître le contrôle des États et du gouvernement fédéral, la contribution de Washington au budget de l'Éducation nationale n'est que de 7 %, si bien que le pouvoir fédéral a très peu d'influence sur les politiques éducatives. Avec sa combinaison d'administration fédérale, d'administration au niveau de l'État et d'administration locale, l'Amérique a été appelée « le pays des 83 000 gouvernements » (9), et l'éducation est assurément une affaire locale. En France, depuis 1816, le contrôle du gouvernement central sur l'enseignement primaire a été en partie contrebalancé par les pouvoirs limités des 36 000 communes, mais ce degré d'engagement local est mince comparé au pouvoir que les parents et les communautés peuvent exercer sur le travail quotidien des écoles aux États-Unis.

La décentralisation américaine produit des avantages – la flexibilité et l'autonomie locale, par exemple – mais aussi des problèmes sérieux. À travers les cinquante États américains, les quinze mille circonscriptions et les cent dix mille écoles, il s'est creusé de vastes inégalités de finances et de qualité. Par exemple, en 1998, l'Utah a dépensé 3 632 dollars pour chaque élève du primaire, alors que le New Jersey en a dépensé 10 140 (10). Il n'est pas étonnant que les critiques soutiennent que ces inégalités sont à l'origine de beaucoup des problèmes sociaux aussi bien que des disparités scolaires (11).

Depuis des décennies, la France s'est fixé des objectifs éducatifs nationaux, et élabore des pro-

grammes nationaux. Les Français s'y sont si bien accoutumés qu'ils les considèrent comme les éléments incontournables de tout système d'éducation publique nécessaires à son fonctionnement. Mais en Angleterre, ce sont des innovations encore vivement débattues. Le sociologue récemment disparu Pierre Bourdieu a proposé la thèse que les enseignants sont les agents passifs de « la reproduction culturelle » et qu'en France, l'accent sur les disciplines et la pureté de la langue française ne sont que des moyens qui permettent à la bourgeoisie de maintenir son pouvoir et de garder les classes laborieuses à leur place (12). Depuis 1988 cette thèse a acquis une nouvelle résonance en Angleterre.

Quant aux programmes, il a été noté bien des fois qu'ils sont remarquablement semblables dans la plupart des pays du monde, et que les enfants à l'école primaire passent environ la moitié de leur temps à étudier la langue et les mathématiques et le reste à étudier une combinaison d'histoire, de géographie, de science, de dessin, de musique et d'éducation physique. C'est le cas dans les cinq pays étudiés et dans bien d'autres pays encore. Cependant, les noms donnés aux matières peuvent couvrir des réalités différentes. L'éducation de base en France est censée combiner l'instruction civique, les matières spécifiques et la culture générale, et accorde une priorité absolue à la langue ; elle inclut aussi une langue étrangère dans le primaire. En France, où l'éducation est laïque ainsi que gratuite et obligatoire depuis 1882, il n'existe évidemment pas d'enseignement religieux.

L'Angleterre est très différente sur tous ces points : l'éducation met beaucoup moins l'accent sur la langue, en particulier la langue orale, ainsi que sur les langues étrangères et la littérature. Par ailleurs, elle vient seulement de découvrir l'instruction civique. Cette dernière est optionnelle dans le primaire, et de toute façon les Anglais ne sont pas les citoyens d'un pays libre mais les loyaux — ou peut-être déloyaux — sujets de la reine, si bien que la notion de l'instruction civique est assez creuse. L'éducation anglaise n'est pas non plus portée sur la culture générale, et l'on discute régulièrement pour savoir si l'étude de Shakespeare doit ou non être rendue obligatoire. Car être Anglais en Grande-Bretagne ne renvoie pas à une identité bien définie, contrairement au fait de se sentir Écossais, Gallois ou Irlandais. En Angleterre, l'éducation religieuse est obligatoire car l'État et l'Église sont liés l'un à l'autre par la constitution invisible évoquée plus haut.

Un autre aspect du système national concerne les âges en relation avec les différentes étapes de la scolarité. En France, le primaire concerne les enfants âgés de 6 à 11 ans, comme aux États-Unis et aux Indes. En Russie, les enfants commencent l'école primaire à 6 ou même 7 ans. Mais bien que le primaire se termine en Angleterre à 11 ans — comme en France et aux États-Unis — il commence plus tôt que partout ailleurs, à 5 ans ou même parfois avant. Cette différence résulte du fait que la première étape du primaire sert à colmater la brèche créée par l'absence historique d'école maternelle ouverte à tous. Elle affecte directement ce que les enseignants et les enfants font au cours de ce que les Français appellent « cycle des apprentissages fondamentaux » et les Anglais « Key Stage 1 » (« première étape-clé »), alors qu'en France l'école maternelle a depuis longtemps donné aux enfants une base pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, de la même manière que le jardin d'enfants le fait en Russie et dans beaucoup d'autres pays européens. Par comparaison avec la France, qui réussit à accueillir presque 100 % des enfants de trois ans dans ses écoles maternelles, l'éducation maternelle en Angleterre reste désorganisée, et le plus souvent une loterie géographique, même si elle semble devenir un peu plus structurée et cohérente à la suite de récentes initiatives gouvernementales. Le résultat de cette situation conduit à une disparité considérable des niveaux atteints par les enfants au moment où ils commencent l'école primaire. De plus, si l'on se rappelle qu'en Angleterre les méthodes d'enseignement favorisent traditionnellement les différences individuelles, on peut voir comment les différences entre les enfants tendent à s'accroître au fur et à mesure qu'ils grandissent. Dans beaucoup d'autres pays — en Russie en particulier — d'importants efforts sont faits dans la direction opposée, pour définir des niveaux spécifiés pour tous les enfants d'un âge donné et pour essayer d'assurer qu'ils atteignent tous ces niveaux.

L'Angleterre vient d'adopter cette démarche. Depuis 1988, il existe des 'cibles à atteindre' pour la fin de chacune des étapes-clés (l'équivalent des « cycles » français) et des tests nationaux ont été élaborés pour tous les élèves à 7, 11, 14 et 16 ans, avec une « évaluation de base » supplémentaire pour les enfants de 5 ans. Mais le contrôle n'est pas fait dans toutes les matières. À 7 ans, il s'agit seulement des mathématiques et de l'anglais, à 11 ans, des mathématiques, de l'anglais et des sciences. Il convient de noter une autre différence cruciale entre la France et l'Angleterre. En dehors de l'évaluation de base pour

les 5 ans, les tests se situent à la fin de l'année, et de l'étape-clé, et ce sont des examens finaux, tandis qu'en France ils ont lieu au début du cycle, leur fonction est diagnostique. Ceci signifie, peut-être, qu'en Angleterre l'évaluation est faite plus pour assurer la responsabilité de l'école que pour aider les professeurs dans leur tâche.

LES ÉCOLES PRIMAIRES

Passons maintenant du niveau du système de l'Éducation nationale à celui de l'école. À ce niveau, vue de l'extérieur, la France se distingue de façon remarquable de la plupart des autres pays et dans beaucoup de domaines. En Angleterre et aux États-Unis – et pour utiliser une expression bien française – les écoles ont un « esprit de corps » très fort. Chaque école anglaise a sa morale, ses valeurs, sa philosophie, ses objectifs et ses spécificités du point de vue de l'organisation. Puisqu'il appartient à chaque école de déterminer ces derniers, les établissements se distinguent les uns des autres de façon caractéristique. Mais par-dessus tout domine l'idée centrale que l'école est une communauté, et ceci est reflété dans nombre d'activités telles que l'« assemblée » tous les matins, les activités sportives, les clubs et sociétés, et même le repas de midi pour lequel la plupart des enfants anglais et américains restent sur place, tandis qu'en France au même moment beaucoup quittent l'école pour retourner déjeuner chez eux.

En revanche, en France, plusieurs des enseignants et des fonctionnaires qui se sont prêtés aux entretiens appliquaient au secteur élémentaire l'idée de centralisation propre à l'École de la République dont les objectifs et les programmes nationaux donnent unité et conformité à 41 000 écoles sur tout le territoire national. C'est ainsi que, malgré la généralisation du Projet d'École (13) qui encourage les établissements à développer leur identité et leurs finalités spécifiques, les écoles françaises révèlent un sens identitaire restreint et limité par comparaison avec l'Angleterre et les États-Unis et même avec la Russie centraliste. En France, l'école est un endroit où les enseignants viennent enseigner et où les élèves viennent apprendre. Mais en Angleterre, une école est – ou essaie d'être – bien plus que cela : un centre communautaire, ou même une véritable communauté en soi, un endroit où les enfants sont confrontés non seulement à des programmes, mais aussi à toute une

gamme de valeurs sociales, un lieu unique de socialisation et un foyer de loyauté intense que beaucoup d'écoles – et bien sûr d'universités – essaient de maintenir tout au long de la vie de leurs élèves grâce à leurs associations d'anciens élèves. Les écoles américaines revendiquent aussi cette responsabilité, ainsi que les écoles russes, mais à un moindre degré. Le concept russe de *vospitanie*, ou formation morale, sociale et civique, est inséparable de celui d'éducation.

Liées à cette différence au niveau des valeurs et des finalités se manifestent des disparités au niveau des rôles. Les directeurs et les directrices d'écoles primaires en France ont beaucoup moins de pouvoir que leurs équivalents anglais ou américains. En Angleterre, un chef d'établissement, bien que soumis aux règles nationales concernant les programmes et l'évaluation, est responsable de tout le reste : la nomination des enseignants, le choix des classes auxquelles ils doivent enseigner, l'emploi du temps, la discipline, les méthodes d'enseignement, la formation continue des enseignants, le budget, l'achat du mobilier, de l'équipement et des livres, les valeurs officiellement promues par l'école, les liens avec les parents et la communauté. Ceci veut dire que les enseignants ont relativement peu d'autonomie parce que, d'une part, ils doivent se conformer aux normes nationales pour les programmes et l'évaluation ainsi que se soumettre à un système d'inspection très astreignant, mais d'autre part ils doivent rendre compte aussi au chef d'établissement qui doit les contrôler de près pour tout le reste. Et maintenant que le gouvernement contrôle les méthodes pédagogiques, du moins pour l'anglais et les mathématiques, leur autonomie est encore plus réduite (14).

En France les enseignants n'ont pas de compte à rendre aux chefs d'établissement, mais au ministère représenté par l'académie et l'inspectat. Un chef d'établissement primaire a des pouvoirs relativement limités – il ou elle ne peut pas décider des classes où les professeurs vont enseigner sauf, depuis la loi Jospin, en sa qualité de président du conseil d'école ; il ne dicte pas non plus les méthodes d'enseignement à utiliser. Dans l'ensemble donc, les chefs d'établissement et les enseignants ont des rôles beaucoup plus restreints qu'en Angleterre et aux États-Unis. En France, les enseignants, pour l'essentiel, enseignent. En Angleterre, ils se partagent aussi l'administration de l'école et la gestion (car il y a beaucoup plus à administrer et à gérer), s'occupent du suivi des élèves, et travaillent dans la communauté. Ainsi, alors que le rôle de l'enseignant français est très stricte-

ment défini et dominé par l'acte d'enseigner, en Angleterre, ce rôle reste très diffus et l'enseignement n'est que l'une des tâches multiples confiées aux maîtres.

Certes la situation évolue. Les enseignants français avec lesquels nous avons eu des entretiens se plaignaient des pressions imposées par les initiatives nationales, et de la façon dont le « Projet d'École » présupposait un débat et une préparation au niveau de l'école – par exemple, dans les conseils de cycles et de maîtres. Ils notaient aussi les incitations grandissantes à sortir du cadre strict de l'école et à prendre en charge ces classes que l'on dit « transplantées » (et qualifiées, selon le cas, de vertes, de découverte, de neige, de mer ou de patrimoine). Ils remarquaient enfin le fait que l'on s'attendait de plus en plus à ce que l'école prenne en charge des responsabilités qui avaient été traditionnellement celles des parents en raison de l'accroissement des divorces et de l'instabilité des familles. En dépit de tout cela, les enseignants français ont un rôle bien défini et restreint, et sur le plan pédagogique ils ont encore beaucoup plus de liberté d'action que leurs collègues anglais.

Quelques-unes des différences qui existent au niveau de l'école ont été exprimées par le sociologue Tönnies dans la distinction qu'il a faite entre *Gemeinschaft* et *Gesellschaft* (15). *Gemeinschaft* est une communauté, un groupe social uni en ce sens d'avoir des liens communs, de partager des objectifs et des valeurs communes ainsi qu'un sens de l'interdépendance. *Gesellschaft* est une association d'individus dont les membres ont une relation d'ordre pratique mais qui n'ont rien d'autre en commun, et où il n'existe aucune idée de communauté. En d'autres termes, tandis que les professeurs d'école anglais coopèrent pour transformer l'école en une grande famille, les professeurs d'école français travaillent en parallèle. En Angleterre, l'école a une identité bien définie, en France, c'est davantage une collection de salles de classe.

LES VALEURS DANS LA SOCIÉTÉ ET DANS LA CLASSE

Il a été fait mention de quelques-unes des valeurs qui informent et définissent les systèmes d'enseignement et les écoles : la laïcité, l'individualisme, le sens communautaire, l'autonomie et, en Russie, *vospiti-*

anie. Ces valeurs méritent un examen plus approfondi, ainsi que quelques autres idées qui aident à rendre compte des différences pédagogiques que nous allons discuter.

Les relations humaines

Le postulat central ici est que les valeurs qui informent l'enseignement découlent nécessairement d'un point de vue, ou d'un modèle, des relations humaines. Ainsi, *l'individualisme* donne plus d'importance au soi qu'aux autres, et aux droits des individus qu'aux responsabilités collectives. L'individualisme met l'accent sur la liberté d'action et de pensée sans contrainte. En revanche, la notion de *communauté* insiste sur l'interdépendance des hommes, sur le souci des autres, le partage et la collaboration. Une troisième valeur de base est le *collectivisme*. Ce dernier met aussi l'accent sur l'interdépendance humaine mais seulement dans la mesure où cette dernière sert les besoins de la société ou de l'État – car les deux sont loin d'être identiques – dans son ensemble.

Au niveau de la classe, une prise de position individualiste se manifeste par la mise en avant de la liberté de choix, l'organisation de tâches d'apprentissage individualisées, la spécification de critères de performance variables plutôt qu'uniformes, et une approche de la connaissance comme quelque chose de personnel et d'unique, plutôt qu'imposée d'en haut par le truchement des disciplines. Une prise de position communautaire insiste sur l'apprentissage en collaboration, souvent en petits groupes, affirme l'importance de la création d'un climat de partage et de souci de l'autre, plutôt que de compétition, et même, pourrait-on dire, donne l'avantage à l'affectif sur le cognitif. Le collectivisme est reflété dans les connaissances communes, les idéaux communs, des programmes semblables pour tous, l'insistance sur la culture nationale et monoculturelle plutôt que pluraliste, et sur l'apprentissage de la classe plutôt que l'apprentissage individuel ou en petits groupes.

La pédagogie, on l'a dit, reflète la culture : la politique aussi, évidemment. Les États-Unis s'enorgueillissent d'être un pays où l'individualisme est fortement défendu contre les ingérences de l'État, ainsi que l'Angleterre, mais celle-ci dans une moindre mesure. De fait, les hommes politiques américains prétendent fréquemment que leur pays est « le chef de file du monde libre ». Les cyniques y voient un trait caractéristique des États-Unis, prompts à défendre la liberté d'autrui mais à la condition absolue que cet

engagement serve aussi leurs intérêts. Par contraste, la Russie, tout au long de son histoire – que ce soit sous les Tsars ou sous les Soviétiques – a placé l'État fermement au-dessus des individus, avec des conséquences dévastatrices pour ceux qui essaient de penser et d'agir par eux-mêmes. Il serait déplacé de faire ici des commentaires sur la politique étrangère de la France, mais on peut dire que depuis la Révolution, la France a essayé de célébrer à la fois l'État et l'individu. De fait avec « liberté, égalité, fraternité » elle a peut-être cherché à réaliser l'équilibre entre les trois valeurs fondamentales : l'individualisme, le collectivisme et la communauté. Cependant, les commentateurs anglais tendent à trouver moins de signes de fraternité que de liberté et d'égalité dans la société et dans les écoles françaises. On parle même d'une tendance croissante à l'introversivité dans la vie française, de « repli sur soi » (16). Mais les différences entre nations sont réelles et substantielles : en 1991, une enquête internationale a montré que 72 % des Américains donnaient plus de valeur à la liberté individuelle qu'à l'égalité et à la responsabilité sociale. Dans la plupart des pays européens, les chiffres étaient plus proches de la moyenne. Seule l'Angleterre – comme toujours – suivait les États-Unis de près dans son insistance sur les libertés individuelles (17). En revanche, l'engagement de la France envers une identité et des finalités collectives n'est pas sans susciter ses propres problèmes, relativement aux manifestations communautaires et à la question des langues régionales.

Ainsi, le trio des valeurs qui sous-tend l'éducation est d'abord social et politique, ce qui n'est pas surprenant lorsqu'on parle de système national d'éducation. Mais elles se manifestent aussi dans l'enseignement même. Au début du XIX^e siècle, il y eut en France tout un débat sur les mérites comparés de *l'enseignement simultané*, *l'enseignement mutuel* et *l'enseignement individuel*, c'est-à-dire ce que nous appellerions maintenant enseignement frontal (« whole class teaching ») travail en groupe (« group work ») et instruction individuelle (« individual instruction ») (18). Le choix entre ces trois approches est habituellement présenté comme un choix pratique, mais en réalité, il renvoie clairement aux notions de collectivisme, de communauté et d'individualisme. Au fond, le choix des méthodes pédagogiques exprime en partie un choix sur la nature des relations humaines.

En France, après un bref engouement pour l'enseignement mutuel sous la forme du monitorat anglais de Bell et Lancaster, de 1815 à 1840, l'enseignement simultané s'est imposé, et a continué à dominer

depuis lors. En Angleterre il y a eu des débats tout à fait comparables pendant l'ère progressiste des années 1960, 1970 et même jusqu'au début des années 80. Est-ce un hasard si en France et en Russie, qui toutes deux avaient des systèmes étatistes, le collectivisme de l'enseignement simultané a dominé, particulièrement en Russie, tandis qu'en Angleterre et aux États-Unis, il y a eu une telle insistance sur la communauté et l'individualisme dans la salle de classe grâce à l'enseignement mutuel et à l'enseignement individuel ? Et donc, est-ce un accident si la préférence exprimée par le gouvernement britannique pour l'enseignement collectif de classe a provoqué un tollé général de la part des enseignants anglais ? De fait, l'enseignement collectif a toujours été la méthode préférée des systèmes d'éducation étatistes, tandis que les mouvements progressistes ont toujours insisté sur le travail de groupe et le travail individuel. Il est intéressant de noter qu'en France, une partie du message sur la décentralisation depuis 1989 a été d'encourager des approches pédagogiques plus « transversales » et individualisantes, tandis qu'en Angleterre, la centralisation a été accompagnée de pressions sur les enseignants pour qu'ils abandonnent l'individualisation en faveur d'une plus grande insistance sur les disciplines et sur l'enseignement devant toute la classe (19).

Les relations entre l'enfant, la connaissance et la société

Au-delà de ces valeurs primordiales se trouve une deuxième série de valeurs qui sont ouvertement pédagogiques. Elles peuvent se caractériser sous la forme de six versions de ce que constitue l'enseignement.

Versio n 1 : l'enseignement est un processus de *transmission*. Il s'agit d'instruire les enfants pour qu'ils intériorisent, reproduisent et appliquent l'information de base, et développent les savoir-faire de base.

Versio n 2 : l'enseignement est un processus *d'initiation culturelle* et d'accès à des contenus disciplinaires ; il s'agit de faire passer d'une génération à l'autre ce que Matthew Arnold appelait « le meilleur de ce qui a été pensé et dit » (20) ; il s'agit aussi de permettre aux enfants l'accès à un fonds de culture et de connaissances dotées de prestige tout particulièrement en littérature et dans les arts, les humanités et les sciences.

Version 3 : l'enseignement est plus une question de *comment* enseigner que de *quoi* enseigner. Dans une démocratie, le rôle de l'enseignement est de refléter des principes démocratiques ; il appartient aux enseignants et aux élèves d'être ensemble des producteurs de savoir, et d'être en quête de compréhension, plutôt que d'entretenir une relation de type « source de connaissance » et « réceptif passif ». Ici, l'enseignement est perçu comme *démocratie en action*.

Version 4 : l'enseignement est perçu comme *psychologie de l'enfant appliquée*. L'enseignant est guidé par des principes qui sont plus psychologiques que culturels ou épistémologiques. L'enseignant respecte et nourrit les différences individuelles et préfère attendre que l'enfant soit prêt à avancer plutôt que le pousser à faire des efforts. Les principes ici sont ceux de *la facilitation du développement*.

Version 5 : en opposition au développementalisme, cette 5^e version d'enseignement maintient que la différence entre le développement « naturel » et l'éducation conduit l'enseignant, et non l'élève, à délimiter le rythme de l'apprentissage. Il s'agit d'*accélérer et de dépasser le développement naturel*, plutôt que de le suivre. La culture et le développement, ou la société et l'individu, se trouvent en équilibre, et c'est la tâche de l'enseignant de construire un pont – ou, pour utiliser la métaphore de Bruner – de pourvoir un « échafaudage » entre les deux (21).

Version 6 : cette dernière version est neutre dans sa position envers la société, la connaissance ou l'enfant. Elle présente l'enseignement comme une *technique*, ni plus, ni moins. Quel que soit le point de vue sur l'enfant, le contenu ou le contexte social, l'important est d'être efficace. Donc, tout ce qui concerne la progression, l'économie du temps et de l'espace, la spécification précise des tâches, les contrôles réguliers et la transparence du *feedback* sont tous plus importants que les idées de démocratie, d'autonomie, de développement ou de contenu.

Où trouver ces idées en application ? La première version (transmission) est la plus simple, et elle se retrouve partout, particulièrement là où les savoir-faire de base et l'apprentissage par cœur sont très importants. Dans les cinq pays étudiés, c'est le cas de l'Inde, mais aussi de la France. Bien sûr, les enseignants partout affirment que l'enseignement est beaucoup plus qu'un simple processus de transmission et la plupart d'entre eux seraient mortifiés si l'on pensait que ce qu'ils font se limite à cela.

La croyance que l'enseignement est tout d'abord une initiation aux disciplines et une introduction à la culture nationale (version 2) est évidemment centrale pour le système d'éducation français. On peut même l'interpréter comme représentatif de l'importance donnée par la France au sens civique et à l'identité nationale. Dans les traditions progressistes anglaises et américaines, par contraste, le contenu disciplinaire est souvent rejeté comme une imposition étatiste ou une contrainte imposée par la classe sociale dominante sur la liberté individuelle de l'enfant. Dans ces pays l'idée d'une pédagogie démocratique (version 3), qui remonte à John Dewey, a beaucoup plus d'influence (22).

C'est aussi le cas, en Amérique et en Angleterre, pour le principe de facilitation du développement (version 4) ancré dans la pensée de Jean Piaget. Celui-ci aura exercé une influence considérable sur le mouvement progressiste britannique dans les années 1960 et 1970. Mais aux idées de Piaget s'opposent celles de Vygotski qui, en tant que psychologue marxiste, voyait en l'éducation un moyen de combler le fossé entre le développement « naturel » de l'individu et le développement culturel de la société. Il défendait donc le point de vue selon lequel l'éducation devrait accélérer et dépasser le développement, plutôt que simplement le suivre (version 5) (23). Tandis que l'apprenant de Piaget – pour parler comme Bruner – est un « savant solitaire » qui interagit avec des matériaux d'apprentissage, l'apprenant de Vygotski est un être social qui interagit avec d'autres et apprend grâce à eux. Et tandis que pour Piaget l'outil d'apprentissage principal est l'activité, pour Vygotski c'est le langage. Il n'est donc pas surprenant que l'approche de Vygotski ait une forte influence en Russie (en dépit du fait que le travail de Vygotski ait été banni par Staline), mais il est aussi de plus en plus influent en Grande-Bretagne.

Enfin, l'idée que l'enseignement est une technique indépendante de tout système de valeurs (version 6) est une idée centrale à la tradition européenne à laquelle la France et la Russie participent toutes les deux, mais de laquelle l'Angleterre est totalement exclue. Bien entendu, ces six versions de l'enseignement ne sont pas mutuellement exclusives.

Venons-en maintenant au niveau de la salle de classe. Nous regarderons brièvement cinq aspects de l'enseignement : I) l'organisation physique de la salle de classe et des élèves, II) la structure des leçons, III) es tâches et les activités d'apprentissage, IV) la gestion du temps, et V) l'interaction. (24).

L'ENSEIGNEMENT : I) L'ORGANISATION PHYSIQUE DE LA CLASSE (25)

Matthew Arnold aurait toujours raison : les murs de la plupart des salles de classe françaises sont effectivement plus vides que ceux des écoles anglaises et américaines, mais moins vides que ceux de l'Inde. En Angleterre et aux États-Unis, les murs des classes sont toujours complètement couverts par le travail des élèves. En France, nous avons trouvé, d'un côté, des salles avec une carte ou une affiche pour un concert ou une exposition pour tout décor, mais à l'autre extrême, un usage des murs unique aux classes françaises – et totalement inconnu en Angleterre et aux États-Unis où les murs sont utilisés comme une galerie d'art – un espace fonctionnel où l'on accroche temporairement des contenus de cours. Ainsi, par exemple, a-t-on pu voir des listes de mots auxquels on pouvait se référer le jour suivant. Ces listes étaient destinées à être remplacées par d'autres listes par la suite (26).

Mais ce sont là des différences superficielles. Les contrastes qui portent sur les plans de classes et les plans de leçons sont beaucoup plus frappants. Là on peut voir immédiatement comment les valeurs de communauté et de collectivisme se réalisent dans la façon dont les enfants sont placés pour apprendre. En Inde, en Russie et dans beaucoup de classes françaises, les enfants sont assis en rangs, et font face au tableau noir et à l'enseignant. Ils travaillent chacun seul mais en bloc, et font les mêmes exercices dans le même temps passant sans cesse d'activités collectives comportant des séquences « questions-réponses » et des démonstrations au tableau, à des activités solitaires. En revanche, dans presque toutes les classes que nous avons observées en Angleterre et en Amérique, les enfants sont en petits groupes et leur temps est partagé entre le travail de groupe et le travail individuel et – par comparaison avec la France, la Russie et l'Inde – peu de temps est consacré à l'enseignement à l'ensemble de la classe.

En réalité, il semble que la pédagogie française soit à un moment de transition. Dans plusieurs des classes observées, les enfants sont en groupe physiquement et ils travaillent quelquefois en collaboration à l'intérieur de ces groupes. Mais même dans ces cas-là, l'unité dominante reste le groupe-classe, et l'enseignant et le tableau noir le centre d'attention. De plus, les activités collectives et de collaboration sont nettement dominées par le côté à la fois compétitif et méritocratique du système éducatif français, surtout quand il s'agit des enfants les plus âgés. Il est

difficile d'être à la fois individualiste et collaboratif, ou d'être en compétition tout en partageant.

Certes, il existe des exceptions. Dans la classe unique d'une école de village, il y a deux salles : l'une arrangée pour le travail de groupe et l'autre avec des tables en fer à cheval pour faire travailler toute la classe ensemble. L'enseignant fait se déplacer les enfants de l'une à l'autre en fonction des besoins. Et dans une école américaine qui est exceptionnelle sous bien des aspects, l'enseignant a appris aux enfants à déménager les meubles pour créer non pas deux mais trois configurations de base : des tables séparées pour le travail individuel, des tables groupées pour le travail collaboratif, et les tables en fer à cheval pour le travail collectif. Les enfants de six ans ont l'habitude de faire ces changements et il leur faut environ 90 secondes pour les réaliser, quelquefois plusieurs fois dans la journée. C'est l'agencement le plus flexible jamais observé par l'auteur, et il reflète deux principes : d'une part, qu'aucune méthode d'organisation ne peut convenir à tous les objectifs pédagogiques ; et d'autre part, que la méthode d'enseignement et l'organisation physique de la classe doivent être en accord. Trop souvent, aux États-Unis et en Angleterre, on voit des groupements qui essaient de tout faire en même temps et qui finalement empêchent les enseignants d'enseigner à la classe entière et d'aider les élèves à travailler individuellement.

L'ENSEIGNEMENT : II) LA STRUCTURE DES LEÇONS (27)

Nous avons trouvé ici aussi de forts contrastes et une situation de transition en France. D'autres comparatistes ont remarqué l'importance primordiale de « La Leçon » – en d'autres termes, la structure de la leçon traditionnelle française en quelque huit étapes avec introduction, principes, règles à écrire, points de repère, tests, correction en groupe, etc. Les manuels, le tableau noir et l'ardoise sont encore en évidence, et l'accent est mis sur les deux premières versions de l'enseignement évoquées plus haut : la transmission d'informations (et la vérification de celle-ci au moyen de tests), l'entraînement aux aptitudes de base et une initiation aux structures, aux concepts et aux règles des différentes disciplines. Nous avons observé une structure similaire à la fois formelle et prévisible en Russie, où les leçons pouvaient compter jusqu'à douze étapes courtes, toutes

incluses dans une leçon d'une durée de 45 minutes. Mais en parallèle avec La Leçon, nous avons aussi observé en France des structures plus ouvertes, variées et expérimentales. En Angleterre (et aux États-Unis) nous avons relevé quelque chose de très différent : des leçons qui, en gros, ont trois étapes seulement : une brève introduction à toute la classe ; une section centrale longue durant laquelle les enfants travaillent en petits groupes ou individuellement tandis que l'enseignant se déplace, supervise et interagit avec les élèves ; puis une brève conclusion. Bien que le progrès des enfants soit suivi, tout se passe de façon informelle, et il n'y a pas de vérification des connaissances formelle et publique en dehors des tests nationaux. L'enseignement est très peu structuré car, dans la tradition progressiste anglo-américaine qui a encore beaucoup d'influence, toute structure, qu'il s'agisse du plan des leçons, de leur forme, de la présentation ou de la gestion de l'espace ou du temps, est perçue comme incompatible avec le développement « naturel » (version 4) et avec la manière unique qu'a un enfant de voir, de penser, de sentir et de savoir. Cette idée vient directement de l'*Émile* de Rousseau, un ouvrage qui — de façon tout à fait paradoxale — a eu beaucoup plus d'influence sur l'éducation anglaise que sur l'éducation française. Par contraste avec l'Angleterre, les structures, l'organisation et les principes rationnels dominant la tradition continentale européenne.

Mais les choses changent aussi en Angleterre. Depuis 1998, les horaires et les méthodes imposées par le gouvernement pour l'enseignement de la lecture et du calcul mettent l'accent sur la structure des leçons et l'enseignement frontal (28). Comme ce sont des caractéristiques des systèmes d'enseignement de pays qui sont mieux placés que l'Angleterre dans les comparaisons internationales, on pense que c'est une base suffisante pour les copier. Les tests sont eux aussi devenus beaucoup plus importants dans le système primaire anglais qu'ils ne l'étaient avant 1988.

L'ENSEIGNEMENT : III) LES TÂCHES ET LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE (29)

La présence ou l'absence de structure reflète un point de vue sur la nature de ce que constitue une activité d'apprentissage. Lorsque la tâche est ouverte et met l'accent sur la découverte, sur les réponses individuelles et sur la divergence des résultats, la structure a aussi tendance à être ouverte. Lorsque la

tâche met l'accent sur l'acquisition d'informations spécifiques et de pratiques bien précises, la structure a tendance à être plus contraignante. De toutes les leçons que nous avons observées, c'est en Russie et en France que l'on voyait le plus d'effort mis dans l'enseignement pour partir des connaissances acquises des élèves afin d'introduire de nouvelles connaissances de façon systématique. On peut en particulier noter l'utilisation de récapitulatifs, de révisions et d'exercices d'entraînement comme base à l'introduction de nouvelles connaissances.

Mais si, au lieu de regarder ce que les enseignants souhaitent que les élèves fassent, nous regardons ce que les élèves font effectivement, ou quelles sont les activités d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés, nous voyons apparaître une autre différence frappante. Nous avons trouvé un répertoire de 23 activités pédagogiques génériques utilisées pour l'apprentissage dans les cinq pays que nous avons comparés. Ces activités vont de « écouter », « parler » et « observer » à « lire », « écrire », « dessiner », « fabriquer », « travailler sur l'ordinateur », « travailler avec un manuel », etc. Dans la tradition européenne, l'importance de l'enseignement frontal est associée au fait de mettre l'accent sur la parole, et cette parole est non seulement publique mais structurée et ordonnée selon des règles précises. Dans la tradition anglo-américaine plus individualiste et collaborative, les enfants passent une proportion bien plus grande de leur temps à lire et à écrire ; la parole est relativement informelle, conversationnelle et non structurée.

Dans ce domaine, c'est la Russie qui nous offre le contraste le plus remarquable. Là, les leçons sont divisées en toute une série d'étapes courtes et la progression en est soigneusement programmée selon le modèle de Comenius. Aucune des étapes ne dure plus de quelques minutes (alors qu'en Angleterre ou dans le Michigan, nous avons observé des enfants occupés à la même tâche pendant 30, 40 ou même 50 minutes). De plus, pour chaque épisode de lecture ou d'écriture, il y a un épisode d'une longueur équivalente ou plus longue d'interaction, structuré avec toute la classe, incluant une séquence question-réponse, explication et discussion. Il est faux de penser que la proportion de temps supérieure passée à faire des tâches écrites en Angleterre produit nécessairement du travail écrit de meilleure qualité. Lorsque nous avons comparé la performance des groupes de six ans et des groupes de neuf ans dans les cinq pays observés, il s'est avéré qu'il était impossible d'établir une corrélation entre la qualité de l'écrit des enfants et le temps passé à écrire en classe. En fait,

dans le Michigan où les tâches écrites occupaient un temps considérable, la qualité de l'écrit, en général, n'était pas impressionnante, alors que les enfants russes produisaient des textes d'excellente qualité en beaucoup moins de temps. Mais les enseignants russes ont compris ce que les enseignants anglais et américains comprennent moins bien, à savoir que la qualité de l'écriture dépend de la qualité du travail oral structuré et concentré dans lequel il est ancré.

L'ENSEIGNEMENT : IV) LA GESTION DU TEMPS (30)

Une des conséquences de la leçon américaine typique, avec sa section centrale non structurée, est que les enfants passent beaucoup de temps à faire autre chose – c'est-à-dire qu'ils ne se concentrent pas, car maintenir sa concentration pendant 30 ou 40 minutes d'un coup est un exercice très difficile pour un jeune enfant. Les enseignants russes comprennent très bien ceci : dans les leçons que nous avons observées, aucune des activités – sauf l'orale – ne durait plus de dix minutes, et lorsque les enseignants voyaient que les enfants se fatiguaient ou devenaient distraits, ils arrêtaient la leçon complètement pour faire une pause de détente de quelques minutes.

Le problème des épisodes excessivement longs d'enseignement dans les classes du Michigan et d'Angleterre est aggravé par l'effet de quatre autres facteurs : d'abord, la forme d'organisation en petits groupes qui encourage les enfants à se distraire les uns les autres. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup de parole structurée, cela n'empêche pas une quantité considérable d'échanges informels, dont la plupart n'ont rien à voir avec la tâche. Ensuite, une approche de la discipline et de la conduite en classe que les enseignants français ou russes jugeraient relâchée – et même, dans bien des classes américaines, trop complaisante. Troisièmement, le refus d'intervenir dans le rythme d'apprentissage ou de contraindre les enfants. Quatrièmement, la croyance au principe que l'apprentissage des enfants doit suivre une trajectoire personnelle plutôt qu'être contraint par un cadre commun. Il s'ensuit que les enseignants passent beaucoup de temps à s'occuper des problèmes individuels, ou à se demander que faire lorsqu'un des enfants termine une tâche vingt minutes avant les autres. On peut voir comment ces caractéristiques correspondent aux valeurs recensées plus haut : l'individualisme, le sens de la communauté et le développementalisme. Toutes les

trois se combinent pour encourager le point de vue selon lequel il appartient aux enfants, et non aux enseignants, de déterminer le rythme de l'apprentissage.

C'est ainsi que dans les classes américaines et anglaises les enfants passent beaucoup plus de temps qu'en France et qu'en Russie à s'occuper de choses routinières ou distrayantes ou à attendre que l'enseignant puisse s'occuper d'eux. Par contraste, dans les classes françaises et russes – et surtout dans ces dernières – la notion de temps compte, et pour chaque tâche il existe un temps limite clairement indiqué. La structure des leçons en épisodes rappelle cela à tout le monde en permanence.

Cependant, le rythme n'est pas un concept monolithique. Une leçon rapide et efficace en termes d'organisation n'est pas nécessairement une leçon où les enfants apprennent beaucoup. En Inde, un cas extrême, l'organisation et l'interaction s'avèrent rapides, mais le rythme de l'apprentissage est extrêmement lent, parce que les classes sont très nombreuses (entre 45 et 90 élèves) et les enseignants sont obligés de compter constamment sur l'usage de la récitation par cœur avec la conséquence qu'une leçon englobe très peu de contenu. Le rythme a donc à voir avec *la densité* de l'enseignement, ou avec la proportion entre nouveau contenu et contenu acquis, et avec le contenu conceptuel couvert par des interactions. La vitesse et l'efficacité des introductions, des transitions et des conclusions des leçons sont importantes ; une ambiance et une organisation qui minimisent les occasions de distraction des enfants sont aussi importantes. Mais ce qui compte le plus, c'est la manière dont l'enseignant planifie, organise et présente les idées nouvelles introduites, dont il relie l'apprentissage de la dernière leçon et celui de la leçon présente, et dont il utilise les différentes « activités génériques » déjà décrites – lire, écrire, parler, travail pratique, travail seul, travail collaboratif, travail collectif, etc. – pour renforcer et consolider cet apprentissage.

L'ENSEIGNEMENT : V) L'INTERACTION (31)

De toutes les différences entre les cinq pays étudiés, c'est sur la manière dont la langue est utilisée dans la classe qu'il faut insister le plus, et ceci pour trois raisons. Tout d'abord, j'ai noté que les enfants passent plus de temps à travailler effectivement lorsqu'ils sont engagés dans des activités où ils doivent parler, que lorsqu'ils ont de longues tâches de lecture

ou d'écriture. Les échanges oraux structurés semblent être un outil d'enseignement efficace, au moins pour maintenir l'attention des enfants. Ensuite, et ceci est plus important, la psychologie – et en particulier les travaux de Bruner, de Vygotski et de Luria – a montré que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est conçu comme une activité collaborative plutôt qu'une activité solitaire. Troisièmement, la psychologie nous apprend aussi que l'usage de la langue est un outil essentiel au développement cognitif de l'enfant, car la pensée et la langue – tout particulièrement la langue parlée – sont inséparables.

Mais il ne s'agit pas simplement de parler. Les échanges doivent être non seulement structurés mais aussi mener quelque part. Beaucoup d'enseignants russes, et quelques-uns des enseignants que nous avons observés en France, démontrent une aptitude que nous n'avons observée que rarement en Angleterre et en Amérique, celle de promouvoir ce que j'ai appelé *l'enseignement dialogique*. Un dialogue est une forme de communication très spéciale : menant vers une destination, tandis qu'une conversation peut mener quelque part ou non. La clé d'un dialogue réussi n'est pas seulement liée à la capacité à poser les bonnes *questions*, mais à celle d'utiliser *les réponses* pour construire l'échange suivant. Comme le disait le philosophe russe Bakhtin :

Si la réponse à une question ne mène pas à une autre question, alors elle ne fait plus partie du dialogue (32).

C'est une idée qui mérite très sérieuse réflexion. La vraie différence est donc entre les enseignants qui écoutent soigneusement ce que disent les élèves et les aident à élargir et approfondir leurs idées, et ceux qui posent des questions, écoutent la réponse, la jugent correcte ou mauvaise, et passent rapidement au suivant. Ce faisant, ils garantissent que l'échange ne mène nulle part, sauf que les enfants comprendront rapidement que ce qu'ils pensent n'a pas d'importance et que leur tâche est simplement de dire ce que l'enseignant veut entendre. Cette deuxième sorte d'enseignant est plus intéressée par la transmission que par le désir de développer les capacités des enfants à raisonner, argumenter, spéculer et penser indépendamment. Et dans le contexte de « l'enseignement de transmission », la fonction principale des interactions pédagogiques est de permettre à l'enseignant de vérifier que la transmission s'est faite.

Si la fonction du dialogue est de susciter et guider la réflexion, les interactions doivent être soutenues et développées plutôt que brèves. Dans le contexte col-

lectif de la classe russe, les enfants apprennent à s'écouter les uns les autres autant qu'à écouter le maître, et on peut souvent observer un enseignant russe poser une question à un enfant puis passer plusieurs minutes à aider l'élève à développer sa réponse au moyen de toute une série de questions. Ceci veut dire qu'au cours d'une leçon, un petit nombre d'enfants seulement a la possibilité de participer activement à de tels échanges, bien que sur plusieurs leçons l'enseignant s'assure que tous les enfants sont interrogés. Il faut aussi noter que les autres enfants écoutent, et qu'ils sont formés à écouter. Mais dans une classe anglaise ou américaine typique, les enseignants ont tendance à croire que le meilleur moyen de promouvoir les valeurs de l'individualisme, du développement individuel, de la communauté et du partage, est de s'assurer que tous les enfants participent à la discussion et qu'ils puissent le faire dans toutes les leçons. Donc l'enseignant pose une question à un enfant, reçoit une réponse seulement, fait un bref commentaire assez vague et encourageant sans évaluer précisément sa réponse, puis il passe rapidement à l'élève suivant pour faire participer autant d'élèves que possible. Ce qui veut dire qu'à la fin de la leçon, tous les élèves ont participé, et que la fonction sociale de la parole est remplie ; en revanche très peu d'enfants ont eu l'occasion de développer un raisonnement, parce que leur contribution a été limitée à rappeler une ou deux réponses factuelles : ainsi le *potentiel cognitif* des échanges langagiers dans la classe n'est pas réalisé.

En France, nous avons vu des pratiques apparemment contradictoires : d'un côté la mitraille de questions et réponses rapides adressées à toute la classe, séquences dans lesquelles beaucoup d'enfants étaient impliqués, même brièvement, mais où il n'y avait pas de dialogue. De l'autre côté, de véritables dialogues soutenus du genre de ceux auxquels nous avons assisté encore plus souvent en Russie. Dans le Michigan, la façon de parler était détendue, conversationnelle et totalement non structurée. À l'évidence, cela donnait aux enfants confiance en eux-mêmes, ils ne montraient aucun signe d'intimidation comme le font quelquefois les enfants français. En revanche, en dehors de cela, aucun effort n'était requis des enfants, car le but était beaucoup plus *social* que *cognitif*. Bien sûr, il y a des exceptions, et l'enseignante du Michigan dont nous avons parlé, qui avait l'organisation la plus flexible que nous ayons trouvée, réussissait aussi à combiner harmonieusement un mode de parler ouvert et détendu qui s'avérait aussi structuré et intentionnel.

En résumé, la parole pédagogique peut apparaître dans des contextes organisationnels divers : l'enseignement frontal, le travail collaboratif ou collectif en petits groupes, ou l'instruction individuelle face à face. Elle peut avoir des fonctions communicatives diverses aussi : interrogation, exposition, évaluation, dialogue ou même conversation. Et elle peut servir à instruire, à discuter, à évaluer, à partager l'information, à résoudre des problèmes, à « échafauder » connaissance personnelle et unique de l'enfant et connaissance des disciplines. L'apprentissage efficace a besoin de toutes ces sortes de paroles : en effet, il faut penser en termes de *répertoire* de l'enseignement, plutôt que de méthode (33).

En Angleterre, actuellement, il existe un renouveau d'intérêt pour l'oral et la parole pédagogique. Mais le poids de l'histoire va à l'encontre de changements pédagogiques profonds, car dans les écoles élémentaires victoriennees – dont l'école primaire d'aujourd'hui est issue, et dont elle a hérité les pratiques pédagogiques les plus fondamentales – on attendait des enfants qu'ils soient présents mais silencieux, et qu'ils apprennent à lire, écrire, compter – mais non à parler. Car apprendre à parler aux masses leur aurait sûrement donné la mauvaise habitude de poser des questions gênantes qui auraient ébranlé la structure de classe de la société. Il existe aussi un regain d'intérêt pour l'oral en France, mais on y part d'une position beaucoup plus avancée. Ce n'est pas seulement parce que dans les classes françaises l'enseignement oral est bien établi. Il y a aussi plus de soutien officiel ; dans le document ministériel de 1998 intitulé « Bâtir l'école du vingt et unième siècle », la langue française – et tout particulièrement la langue orale – occupe une place de choix (34), tandis que les ministres britanniques ne semblent que répéter la vieille litanie victorienne des « three Rs » (*reading/lecture, writing/écriture, (a)rithmetic/calcul*). Et par ailleurs, une enquête réalisée par le Syndicat National des Instituteurs a mis en évidence qu'en langue orale, les enfants des écoles de 1990 s'exprimaient mieux et faisaient preuve de plus de confiance en eux-mêmes que ceux de 1980, tandis que leur niveau d'expression écrite et d'orthographe avait baissé un peu. C'est donc bien une question d'équilibre. Mais la lecture, l'écriture et l'expression orale ne représentent pas un choix : ce que la tradition européenne a compris, c'est que l'apprentissage d'une langue est indivisible, et que le progrès dépend d'un effort simultané et intégré en lecture, en écriture et en expression orale.

CONCLUSION

La recherche en éducation comparative doit nous permettre de passer d'un stade simplement impressionniste à une description systématique, et au développement de théories explicatives des similitudes et différences entre les systèmes. Il n'est plus suffisant de dire que l'enseignement primaire anglais est informel, peu structuré et conversationnel, ou que le système français est fonctionnel, structuré, centré sur les textes et le manuel, chronométré et compétitif. On sait à quel point les impressions superficielles peuvent être trompeuses et des étiquettes comme « centré sur l'enfant » ou « centré sur le contenu » ne sont guère plus que de la propagande. Nous devons replacer les différences observables dans le cadre d'un modèle de l'enseignement qui inclut les éléments dont il a été fait mention – l'organisation de la classe, la structure des leçons, le temps, les tâches, les activités, l'évaluation et l'interaction – et bien d'autres qu'il n'est pas possible de développer ici. Nous devons aussi établir le degré de variation interne de chaque système, tout autant qu'entre les systèmes. Et nous devons aussi replacer nos observations dans un contexte de changement social car l'éducation n'est jamais immobile : dans le contexte de globalisation actuel, certains pays divergent tandis que d'autres convergent. Pour le moment cependant, la France et l'Angleterre restent résolument différentes.

Nous devons aussi nous rappeler que les pratiques pédagogiques ne sont pas neutres, que l'éducation est à mettre en rapport avec des idées et des manières de penser la société et que tout ce que nous voyons est ancré dans les histoires individuelles et collectives des participants, de leur éducation, de leur formation et des expériences qu'ils ont vécues, et du cadre plus large des politiques nationales, de l'histoire et de la culture. Ceci veut dire que même s'il existe une grande variété dans l'enseignement à l'intérieur d'un pays comme la France ou l'Angleterre, il y a aussi un fonds commun de principes, de structures, de valeurs et de croyances qui imposent une limite à la variation et dont on peut faire dériver des pratiques apparemment très différentes. C'est la raison pour laquelle les valeurs et les idées-forces ont été soulignées ici autant que les pratiques observables. Il n'est pas possible de séparer culture et pédagogie.

Si l'on pense aux cinq pays visités – et d'ailleurs à tout autre pays – il n'est pas possible de décerner de prix d'excellence, il n'existe pas de mode d'éducation des jeunes enfants qui soit indéniablement la plus

efficace, et encore moins de méthode qu'on puisse prendre dans un pays et transplanter dans un autre avec une garantie quelconque de succès. Cela dit, l'étude des systèmes d'éducation autres que les nôtres peut nous apprendre beaucoup mais à la condition de se rappeler que l'enseignement, où qu'il soit, est tout d'abord fondé sur des valeurs et des principes, et non pas seulement sur l'expérience pratique. Nous n'enseignons pas « tout court ». Que ce soit explicite ou implicite, nous enseignons dans un

but et sur la base d'une vision complexe des relations humaines, de l'enfance, de la connaissance, de la société et de la nature de l'apprentissage. Du moins, c'est ce que nous devrions faire.

Robin Alexander (35)

Université de Cambridge

Traduction de Édith Esch

avec la collaboration de Michel Lemosse
et Maroussia Raveaud

NOTES

- (1) Arnold, M. [1861] (ed R.H. Super 1962), *The Popular Education of France*, dans M. Arnold, *Democratic Education*. Ann Arbor MI : University of Michigan Press, p. 109.
- (2) *Ibid*, p. 158-9.
- (3) OCDE (2001), *Regards Sur l'Éducation*. Paris : OCDE.
- (4) Par exemple, *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, *Third International Mathematics and Science study Repeat (TIMSS-R)*, publiés en 1995 et 2000.
- (5) Par exemple, en ce qui concerne l'éducation en Angleterre, vue d'une perspective française, les études de Michel Lemosse sont très bien documentées [Lemosse M. (2000), *Le système éducatif anglais depuis 1944*. Paris : Presses Universitaires de France].
- (6) Alexander, R.J., Broadfoot, P., Phillips, D. (1999), *Learning from Comparing : new directions in comparative educational research. Volume I : Contexts, Classrooms and Outcomes* ; Alexander, R.J., Osborn, M., Phillips, D. (2000), *Learning from Comparing : new directions in comparative educational research. Volume II : Policy, Professionals and Development*. Oxford : Symposium Books.
- (7) Sadler, M. (1900), « How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education ? » in J.H. Higginson (ed.), *Selections from Michael Sadler : studies in world citizenship*. Liverpool : Dejjal and Meyorre.
- (8) Noah, H J. (1986), « The use and abuse of comparative education », in P.G. Altbach et G.P. Kelly (ed) *New Approaches to Comparative Education*, p. 153-66. Chicago : University of Chicago Press.
- (9) McKay, D. (1994), *American Politics and Society*, Oxford : Blackwell.
- (10) *Education Week*, 2000.
- (11) Berliner, D.C., Biddle, B.J. (1995), *The Manufactured Crisis : myths, frauds and the attack on America's public schools*. Cambridge MA : Perseus Books.
- (12) Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), trans. R. Nice (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres : Sage.
- (13) Centre National de Documentation Pédagogique (1992), *Le Projet d'École*. Paris : Hachette.
- (14) Le gouvernement britannique a introduit « The National Literacy Strategy » et « The National Numeracy Strategy » pour toutes les écoles primaires en 1998 et 1999. Ces stratégies spécifient en détail les méthodes d'enseignement en lecture et calcul, et les objectifs à atteindre pour les enfants de 11 ans (voir la note 30).
- (15) Tönnies, F. (1887) (1995), trans C.P. Loomis, *Community and Association*. London : Routledge and Kegan Paul.
- (16) Ardagh, J. (1995), *France Today*. London : Penguin Books.
- (17) Wattenberg, B.J. (1991), *The First Universal Nation*, New York : Free Press.
- (18) Reboul-Scherrer, F. (1989), *Les Premiers Instituteurs, 1833-1882*. Paris : Hachette.
- (19) Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C., Sharpe, K. (2000), *Promoting Quality in Learning : does England have the answer ?* London : Cassell.
- (20) Arnold, M. (1869), ed. S. Lipman (1994), *Culture and Anarchy*. New Haven CT : Yale University Press.
- (21) Bruner, J.S. et Haste, H. (ed) (1987), *Making Sense : the Child's Construction of the World*. London : Routledge.
- (22) Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*. New York : Macmillan.
- (23) Vygotski, L.S. (1962), *Thought and Language*. Cambridge MA : M.I.T. Press. Vygotski, L.S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- (24) Pour l'analyse pédagogique complète, voir R. Alexander *Culture and Pedagogy : international comparisons in primary education*, Oxford : Malden, Blackwell Publishers (2000) p. 265-570. Les cinq aspects discutés dans cet article sont tirés d'un modèle générique visant à analyser l'enseignement à travers les cultures.
- (25) *Culture and Pedagogy*, p. 325-339.
- (26) Une enseignante m'a donné une explication juridique pour « les murs vides » en France : à cause du risque d'incendie, il est interdit de couvrir plus de 40 pour cent des surfaces murales.
- (27) *Culture and Pedagogy*, p. 277-319.
- (28) Department for Education and Employment (1998), *The National Literacy Strategy : framework for teaching* ; Department for Education and Employment (1998), *The Implementation of the National Numeracy Strategy : final report of the Numeracy Task Force*. London : DfEE.
- (29) *Culture and Pedagogy*, p. 339-355.
- (30) *Culture and Pedagogy*, p. 411-426

- (31) *Culture and Pedagogy*, p. 391-528. Les études dans ces pages contiennent des analyses quantitatives de l'interaction dans les cinq pays et des analyses qualitatives et plus détaillées des discours pédagogiques en 17 leçons.
- (32) Bakhtin, M.M., *The Dialogic Imagination*. Austin, TX : University of Texas.
- (33) Résumé très bref d'un cadre référentiel que j'ai fondé sur l'analyse de la parole pédagogique dans les cinq pays, et qui présente un schéma des relations entre *organizational frame* (whole class, collective group, collaborative group, individual), *pedagogical mode* (direct instruction, discussion, monitoring), *pedagogic function* (rote learning, instruction, assessment, information sharing, problem solving, scaffolding) et *discourse form* (interrogatory, expository, evaluative, dialogic) : Alexander, R.J. (2000) *Culture and Pedagogy*, figure 16.2.
- (34) Ministère de l'Éducation nationale (1998), *Bâtir l'école du XXI^e siècle*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- (35) Robin Alexander tient à remercier chaleureusement Michel et Chantal Lemosse, ainsi que l'IUFM de Nice.

Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ?

Alain Marchive

Cette recherche s'appuie sur une observation ethnographique, menée en début d'année, dans une classe de cours préparatoire en ZEP. Elle analyse les stratégies utilisées par l'enseignant pour instituer les règles de la vie scolaire et les conséquences de son action au plan didactique. Après avoir montré comment l'enseignant définit – ou redéfinit – les formes de l'organisation scolaire, et comment s'instaurent les règles de la vie scolaire, l'auteur étudie les conditions dans lesquelles les élèves opèrent des ajustements et interprètent les règles. L'étude des permanences, des ruptures ou des évolutions dans l'ordre didactique, montre que les cadres de l'expérience scolaire ne sont jamais totalement figés, pas plus que les règles ne sont strictement définies et appliquées. La construction de la réalité scolaire apparaît dès lors comme une « co-construction » dans laquelle maîtres et élèves sont également engagés et dont les multiples formes constituent une dimension importante de l'expérience scolaire.

Mots-clés : école primaire, ethnographie, expérience scolaire, cadres, règles.

INTRODUCTION

Le cours préparatoire est une classe reconnue comme particulièrement importante dans la scolarité primaire. Ce n'est cependant pas le lieu du premier contact avec la vie scolaire, puisque la plupart des enfants connaissent aujourd'hui une scolarisation antérieure, en école maternelle. À leur entrée à l'école élémentaire, ils ont déjà incorporé les règles de la vie scolaire et n'ignorent pas certaines des contraintes spécifiques des situations d'enseignement. Mais la classe de cours préparatoire (CP désormais) n'est

pas la simple continuité de l'école maternelle : malgré les divers échanges entre classes et l'appartenance de la grande section au cycle 2 (GS-CP-CE1), la rupture existe, qu'elle soit spatiale ou temporelle (les lieux et les rythmes), sociale ou pédagogique (le groupe des pairs, la présence d'un seul adulte dans la classe, l'organisation de la classe, etc.), cognitive ou didactique (la nature des savoirs en jeu, les modes de présentation de ces savoirs et l'organisation des situations didactiques, les attentes des professeurs et des parents, etc.). Importantes ou modérées, réelles ou fantasmées, ces ruptures marquent l'entrée dans un nouvel ordre scolaire, qui suppose l'appren-

tissage de nouvelles formes de socialité et l'adaptation aux contraintes spécifiques qu'imposent les situations d'enseignement en cours préparatoire.

C'est bien pour cette raison que l'enseignant de CP, dès la rentrée, est dans l'obligation de redéfinir les formes de l'organisation scolaire et de poser les règles qui vont régir la vie de la classe. Mais ce serait une erreur d'en limiter l'enjeu à la seule conduite de la classe et au maintien de l'ordre et de la discipline car c'est le travail scolaire qui est ici visé ; la capacité à obtenir l'ordre et à maîtriser les problèmes de discipline contribue à la définition des situations d'enseignement et à obtenir la participation des élèves au travail scolaire. Ce dont nous essaierons de rendre compte, c'est la manière dont l'enseignant de CP opère, en tout début d'année scolaire, pour construire cette communauté scolaire autour du projet d'enseignement et d'apprentissage, qui s'actualisera dans les multiples formes du contrat didactique. Au-delà de la simple description, notre travail consiste, dans le cadre d'une approche ethnographique, à analyser les stratégies par lesquelles un enseignant expérimenté instaure les règles de la vie scolaire et les effets de son action au plan didactique.

Ce type d'enquête s'inscrit dans une perspective heuristique et compréhensive et non dans une démarche expérimentale orientée par une volonté d'administration de la preuve : il s'agit moins d'établir des rapports de causalité dans « le langage des variables » comme le dit Passeron (1991, 111), que de décrire comment s'instaurent les règles de la vie scolaire, afin de comprendre des phénomènes qui n'auraient pu être identifiés dans un autre paradigme (1). On comprend alors que l'objet de recherche n'est pas strictement défini *a priori* et qu'il se construit au cours de la recherche. Ce travail permanent d'élaboration et de réélaboration, qui contribue à la structuration de l'objet, s'appuie sur « la vertu heuristique des concepts ouverts [...], provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus » (Bourdieu, 1987, 54 ; voir aussi Lahire, 1995, 37). Le concept de « cadre » proposé par Goffman (1991) pour étudier la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale, sera par exemple particulièrement fécond pour comprendre comment se définissent et se structurent les formes d'organisation de l'expérience de l'élève : pour identifier un événement et agir de manière appropriée, l'élève fait appel à des cadres (ou schèmes interprétatifs) primaires, qui lui permettent de comprendre « ce qui se passe ici » (Goffman, *id.*, 30). Mais les cadres primaires subissent des transformations qui en rendent l'identification problé-

matique. Toute la difficulté de l'élève va être d'opérer ces changements et d'identifier de manière pertinente les cadres ainsi transformés, transposés ou « modalisés » (2). La forme scolaire (au sens de Vincent, 1980) est une des modalisations du cadre primaire de la transmission des savoirs : elle organise l'expérience de l'élève, structure ses comportements et définit les règles de l'action au sein cet espace social particulier qu'est la classe. Le maître en est bien entendu à la fois le principal instigateur et le garant, mais il n'est pas seul : parents, collègues, supérieurs hiérarchiques, formateurs et bien sûr élèves contribuent eux aussi à définir les cadres de l'expérience scolaire, sans ignorer le poids des institutions et des structures sociales, dont Goffman souligne d'ailleurs l'importance primordiale (3). C'est ce processus d'élaboration et d'institution que nous allons étudier ici, dans sa genèse et sa temporalité, depuis l'entrée en classe, jusqu'à l'instauration des règles de l'échange, leurs ajustements et leurs transformations.

RECUEIL DES DONNÉES ET TERRAIN DE RECHERCHE

Une telle recherche ne peut s'engager sans connaissance préalable du milieu observé et sans une relative « familiarité » avec les acteurs. La rentrée est un moment unique où – du moins c'est l'idée qui a guidé notre investigation – des choses essentielles dans la mise en place des contrats et des rituels se jouent, dès les premiers jours de classe. Il y a donc, pour le chercheur, une obligation d'insertion rapide dans le milieu observé, pour le moins contradictoire avec le temps nécessaire à l'établissement des conditions habituelles de l'observation ethnographique (reconnaissance et confiance réciproque, maîtrise des formes et des usages du langage, etc.). Comment résoudre cette aporie sans tomber dans ce que Rist (1980) a nommé la *Blitzkrieg ethnography*, dénonçant par là les enquêtes de terrain menées en quelques jours par des chercheurs armés de leur seule culture anthropologique ? Trois éléments nous paraissent avoir été de nature à nous permettre de surmonter cette difficulté et à établir rapidement les conditions de l'observation : l'expérience de l'observation ethnographique d'abord, la connaissance préalable du milieu et plus particulièrement de ce niveau de classe ; les liens antérieurs établis avec les enseignants de cette école ensuite, et avec l'enseignant de la classe en particulier, lors de précédentes observations de terrain ; la préparation de

l'enquête enfin, qui a permis une intégration et une mise en situation quasi immédiates, moyennant les précautions d'usage quant à la prise de notes les premiers jours : discrétion mais présence assumée et impliquée ; pas de prise de notes intensive mais réécriture et mise au net immédiate des observations ; exigence d'ouverture et absence de planification et de codification *a priori* de l'observation.

Les observations ont été recueillies dans une classe de CP de ZEP, sur une durée de 5 semaines en début d'année scolaire, complétées par 2 semaines d'observation au mois de janvier. Les observations ont eu lieu toute la journée la première semaine puis seulement le matin les semaines suivantes. Il s'agit d'une observation directe, *in situ*, des activités quotidiennes de la classe. La prise de notes s'est effectuée de manière classique : journal de terrain manuscrit et enregistrement audio de certaines séquences, afin d'en restituer le contenu verbal dans son intégralité. La « description dense » (Geertz, 1998) (4), réalisée dans un premier temps, a fait l'objet d'un travail de sélection qui a conduit, dans un second temps, à ne conserver que des « scènes ethnographiques » (5). Il s'agit le plus souvent d'épisodes relativement brefs portant sur la définition, l'instauration ou l'usage des règles, qu'on ne saurait considérer comme idéaltypiques, au sens de Weber (1992), car elles ne prétendent pas rendre compte de la totalité de la réalité sociale, mais sont néanmoins particulièrement illustratives des formes de l'action et des procédures adaptatives à l'œuvre dans la classe. Ajoutons enfin que l'observation ethnographique, parce qu'elle s'accompagne d'un travail d'analyse et d'interprétation permanent, suppose une reconstruction et une réorganisation *a posteriori* des événements, qui se succèdent rarement d'une manière strictement chronologique.

Ces observations ont été complétées par un entretien avec le maître et de nombreuses observations ou échanges informels avec les autres enseignants, en particulier lors des récréations et des « pauses café ». Ces moments informels sont souvent très riches pour recueillir des informations, des témoignages, des opinions, échanger sur les pratiques, connaître les valeurs, les convictions pédagogiques des enseignants, découvrir des conflits ou des tensions internes à l'école, percevoir les non-dits des relations interpersonnelles, etc. Nous avons également assisté aux réunions de préparation de la rentrée, aux réunions institutionnelles (avec les travailleurs sociaux de quartier, avec le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Toutes ces données contribuent

à la connaissance du milieu et au travail d'analyse et d'interprétation, même si nous ne présentons ici que des épisodes particuliers de la vie de la classe.

L'école est située dans un quartier populaire d'une ville moyenne de province, accueillant plus de 60 % d'enfants d'origine étrangère (pays du Maghreb, d'Afrique noire, du Sud-est asiatique), quelques enfants de réfugiés politiques et, dans le cours de l'année, des « enfants du voyage ». La population d'origine française est très souvent une population en grande difficulté économique et sociale. Les 88 élèves de l'école sont répartis dans 5 classes ; la classe de CP compte 12 élèves le jour de la rentrée et réunira au plus 17 élèves dont deux redoublants. Les élèves habitent dans le quartier et la plupart ont fréquenté l'école maternelle. L'enseignant de la classe de CP – que nous nommerons Pierre – est âgé de 49 ans et exerce depuis plus de 20 ans dans cette même classe. C'est donc un enseignant particulièrement expérimenté dont les élèves ont régulièrement les meilleurs résultats aux tests de niveau scolaire, établis et administrés par le RASED, sur l'ensemble de la ZEP. Pierre a de fortes convictions pédagogiques, fondées sur l'activité de l'élève, la rupture avec la pédagogie classique (une place importante est laissée au jeu dans l'enseignement) et la conscience du rôle central de l'enseignant dans l'organisation des situations d'enseignement. Il accorde une importance particulière aux relations inter-classes, qu'il s'agisse des échanges avec la classe de grande section de l'école maternelle (visites régulières, échanges de travaux, présentations de lectures en fin d'année par les élèves de CP) ou avec les classes de l'école (affichage de travaux d'élèves sur le panneau collectif, présentation de travaux dans les classes supérieures, séances de bibliothèque communes avec le CE1).

L'ENTRÉE EN CLASSE ET LA DÉFINITION DES CADRES DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

On l'a dit, la classe de CP n'est pas la simple continuité de l'école maternelle et la rupture que marque le rituel de rentrée est renforcée par la volonté explicite de distinction affichée par le maître dans les tout premiers jours de classe. Le message est clair : « *Ici on est au CP, on n'est pas à l'école maternelle* » ou bien « *Vous êtes grands maintenant, vous n'êtes plus des petits de maternelle* ». Encore faut-il préciser le sens de cette distinction : elle n'est pas seulement une

manière de faire prendre conscience des enjeux du CP et de justifier les nouvelles contraintes auxquelles vont devoir s'assujettir les élèves (cela, les élèves le savent déjà), elle est aussi une forme d'avertissement quant aux attentes du maître et une manière implicite de préparer l'instauration des nouvelles formes d'organisation de l'expérience scolaire. Mais la volonté de distinction s'exerce aussi à l'intérieur de l'école : « *Vous verrez, au CP on ne travaille pas comme dans les autres classes* ». Là encore le marquage de la différence n'est pas seulement de nature didactique, il souligne l'enjeu particulier attaché à cette classe et contribue à créer les conditions de l'édification d'une culture commune. On peut attribuer à cette volonté de distinction une double fonction : symbolique d'abord, dans la séparation qu'elle opère entre soi (les élèves de la classe de CP) et les autres (les élèves des classes maternelle et primaire) ; pragmatique ensuite, dans la définition de nouvelles formes d'organisation, au sein desquelles les élèves vont construire une expérience scolaire commune, condition de l'édification d'un projet partagé.

Ce dernier point est important, car c'est dans ces multiples et courtes interventions magistrales que s'élaborent les fondements de la relation didactique et le désir d'apprendre (encore faut-il ensuite créer des situations didactiques susceptibles d'entretenir et de renforcer ce désir). Le maître va ainsi encourager l'élève à s'engager dans la voie de l'apprentissage en l'assurant de sa réussite (« *Vous allez tous apprendre à lire* », « *À la fin de l'année tout le monde saura lire !* »), dont on ne lui cache pas qu'elle sera difficile (« *Écoute bien... Regarde... Réfléchis... Allez, fais un effort, ça ne viendra pas tout seul !* », « *Cherche un peu, tu vas y arriver !* »), même si elle ne prend pas toujours l'apparence du travail (à la question d'Abdel : « *Quand est-ce qu'on travaille ?* », le maître répond : « *Mais on travaille en ce moment mon petit... C'est ça le miracle du CP !* »). À la fois mises en garde contre la facilité et promesses de découvertes futures, c'est l'enjeu même de la présence à l'école qui est ici posé et que résume cette phrase de Sarrazy (1995, 95) : « Aussi, pour apprendre, l'élève doit-il sublimer l'inconfort des incertitudes liées à l'incomplétude de son savoir en acceptant de se risquer dans la recherche des moyens de cette maîtrise ». S'engager dans l'aventure de l'apprentissage, prendre le risque de croire l'adulte et de s'engager avec lui dans cette aventure didactique, c'est lui faire confiance et accepter son autorité (6). Toutes ces formes de discours, souvent elliptiques mais suggestives, relatives à la classe, à ce qui s'y fait, à ce qui va s'y faire et à ce qui doit s'y faire, ont sans doute

comme principal objet d'assurer l'engagement de l'élève et de l'amener à conclure ce « pacte protodidactique » dont parle Clanché (1994) en s'appuyant sur les derniers textes de Wittgenstein et que résume l'aphorisme : « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance » (Wittgenstein, 1976, § 160). Un pacte qui n'en est pas vraiment un, puisqu'il n'est jamais formulé comme tel.

La définition des formes de l'organisation scolaire passe donc par une centration très forte sur la classe. Celle-ci se manifeste par l'emploi de référents neutres du discours magistral (« *La classe* », « *Le CP* », « *Les petits CP* »), mais surtout par la fréquence du possessif. Et pas de n'importe lequel : il n'est jamais question en effet, dans les premiers jours d'école, de « notre » classe, mais de « ma » classe, comme pour mieux signifier que l'enseignant reste le maître mais aussi pour montrer qu'une identité collective reste à construire, que ce qui vaut pour les autres classes ne vaut pas forcément pour « ma » classe et que « ma classe » ne deviendra « notre classe », que lorsqu'une culture commune fera de chacun un membre à part entière de cette nouvelle communauté (on observera cette occurrence au mois de janvier, lorsque le maître demandera aux élèves de présenter à l'observateur « *ce que nous avons fait, dans notre classe* »).

4/09 : entretien. Pierre demande quel travail on fait au CP. Les réponses classiques tombent : apprendre à lire, écrire, compter, faire du calcul. Ce à quoi Pierre ajoute, en ménageant son effet : « *Mais dans ma classe, surtout, on va jouer ! ...* ».

5/09 : lecture. Reconnaissance de mots du texte écrit la veille aux parents : Jérôme lève le doigt pour venir au tableau, montre le mot « Je » et dit « J'ai ». Pierre s'exclame alors : « *Perdu ! Tu vas à ta place ! Dans ma classe c'est comme ça, on gagne ou on perd !* ».

5/09 : écriture. Après avoir commencé à tracer des ronds sur sa feuille, Mourad prend sa gomme et commence à effacer : « *Qui t'a parlé de gomme ? Qui t'a dit de gommer ? Dans ma classe on ne prend pas de gomme* ».

7/09 : numération. Pierre demande à Boris de dire la suite des nombres. Boris commence de sa place, puis se lève, scande les nombres nerveusement en se balançant d'avant en arrière. À l'initiative de Pierre, les autres élèves applaudissent lorsqu'il atteint 99, puis il lui serre la main en ajoutant : « *C'est comme ça que je félicite les enfants dans ma classe* ».

8/09 : écriture. Nora qui s'efforce d'écrire la lettre « a » s'exclame d'un ton mi-dépit, mi-inquiet : « *Maître ! J'ai raté !* ». À quoi Pierre répond de manière presque détachée : « *Ce n'est pas grave, dans ma classe on peut rater !* ».

8/09 : BCD. Pierre lit un album à un groupe d'enfants. Abdel parle fort : « *Est-ce que tu veux que je crie dans ma classe comme tout à l'heure ? ... Dans ma classe on ne crie pas...* ».

11/09 : calendrier. À deux reprises, lorsque les élèves se trompent dans la lecture du calendrier, Pierre répète que dans sa classe, on peut ne pas savoir.

On pourrait voir, dans cette personnalisation des règles de la vie sociale ou didactique, une tentation autocratique, voire narcissique du maître, par opposition aux valeurs démocratiques, fondées sur le dialogue et l'égalité, censées présider à la mise en œuvre des règles de vie ou des projets pédagogiques. Dans cette classe, il n'est pas question en effet de règles écrites, ni de projet explicitement défini, mais d'une succession de « recadrages » destinés à instaurer l'ordre scolaire, qui contribuent à définir les cadres de l'expérience. C'est toutefois une conception beaucoup plus pragmatique que dogmatique qui guide ici le maître : il n'est pas question de « faire comme si » et de nier l'asymétrie qui fonde la relation didactique. L'enseignant a responsabilité de l'acte d'enseigner ; poser les formes de l'organisation scolaire et en fixer les règles, c'est la seule manière pour lui d'accepter cette position et d'en assumer la charge.

L'INSTAURATION DES RÈGLES DE L'ÉCHANGE

Les règles de la vie scolaire sont posées dès le premier jour de classe et avec elles, les conditions de la définition des situations d'enseignement. À voir l'insistance et la précision avec laquelle le maître définit ces règles, on pourrait croire qu'elles constituent l'enjeu ultime de la prime scolarité. Les tenants d'une réduction de l'école à sa seule fonction idéologique d'encadrement et de soumission des élèves (premier pas vers une préparation à leur rôle social) y verront sans doute une confirmation du rôle de l'école dans le processus de socialisation entendu comme normalisation et inculcation de l'ordre dominant. À y regarder de plus près, on s'aperçoit que cette formalisation extrême des premiers gestes est moins normalisatrice qu'il y paraît et que les règles, pourtant si précisément définies, sont bien vite contournées, négociées, voire « oubliées ». À l'évidence, c'est moins la lettre de la règle que son principe même qui est ici posé. Leur justification n'est d'ailleurs là que pour souligner cette nécessité d'établir des règles qui ne soient pas arbitraires, mais qui soient marquées du sceau de la raison et de la nécessité (7) : elles ne sont là que pour rendre possible ce pour quoi, chacun

de son côté, est là, enseigner et apprendre. L'établissement des règles sociales est cependant loin de n'avoir qu'une fonction instrumentale : si elles soulignent les contraintes inhérentes à toute forme scolaire, elles contribuent aussi à définir, au sein de la relation pédagogique, le cadre de l'enseignement et les bases de la négociation du contrat didactique.

Avec la gestion du temps et l'organisation de l'espace, la définition des règles de l'échange est une des tâches qui apparaît comme la plus urgente à l'enseignant de CP. Il ne s'agit plus d'affilier les élèves à la communauté « école », comme c'était le cas dans le rituel de rentrée scolaire (8), mais de poser les fondements d'une nouvelle communauté (la « classe »), fonctionnant avec ses règles propres et sa culture spécifique. Certes cette communauté pourrait paraître, de l'extérieur, identique à toutes les autres (tous les CP se ressemblent, les obligations, les objectifs sont les mêmes) et pourtant chacune a ses propres modes de fonctionnement, développe ses propres règles, construit sa propre réalité sociale. C'est ainsi que des pratiques partagées et en apparence identiques (lever le doigt par exemple) supposent, pour être mises en œuvre de manière pertinente, une « connaissance » des règles de l'échange qui ne peut se construire que dans la pratique et la fréquentation régulière de celles-ci (un nouvel élève mettra ainsi plusieurs jours pour « comprendre » les implicites de la règle « lever le doigt »). Nous l'avons dit, les règles de l'échange sont loin de se limiter à leur fonction sociale (régulation de la communication interindividuelle) ou instrumentale (obtention de l'ordre et de la discipline) : elles sont une des conditions de l'ordre didactique, c'est-à-dire du fonctionnement des situations d'enseignement et c'est pourquoi nous les qualifierons de « règles protodidactiques », dans la mesure où elles constituent les formes rudimentaires et primitives sur lesquelles s'édifieront les règles spécifiques des différents contrats didactiques. En voici quelques exemples :

Lever le doigt. Les élèves assis en rond, Pierre étale les étiquettes portant le nom des élèves et leur demande ce qu'il est en train de faire. Simon lève le doigt. Pierre saisit l'occasion : « *Tiens, regardez Simon, il était élève dans ma classe l'année dernière. Regardez ce que l'on fait dans ma classe. On lève le doigt quand on veut répondre.* » Deux élèves imitent Simon. La fréquence du rappel à l'ordre (lever le doigt avant de parler) sera très grande dans les premiers jours de classe pour devenir beaucoup plus ciblée ensuite, la tolérance à la prise de parole « sauvage » (mais régulée) n'excluant pas un recours autoritaire à la règle dans certaines situations.

Faire le silence en classe. Les invitations au silence sont très fréquentes, les rappels à l'ordre sont nombreux, sur plusieurs modes (à voix basse, par geste, avec fermeté, par un « coup de gueule », par un claquement de main) : « *Joël tu te tais... On n'est plus à la maternelle... Tout à l'heure on a eu récréation, mais pour le moment tu te tais...* ». À un autre moment, alors que Pierre vérifie le contenu de la trousse de Joël, Rachid appelle : « *Monsieur !* ». Pierre : « *Non Rachid, tu respectes le silence... <il laisse passer quelques secondes>... Rachid, qu'est-ce que tu as à dire ?* ». [On sait que l'obtention du silence est une des préoccupations importantes des enseignants débutants qui en font souvent la condition *sine qua non* de l'enseignement. En enseignant expérimenté, Pierre se montre beaucoup plus souple, même si l'exigence initiale reste très forte].

Écouter les autres. Nous avons dit plus haut la place importante qu'occupent les injonctions destinées à capter l'attention (« *Regarde !* », « *Écoute !* »). Cet appel à l'écoute du maître se double souvent d'un appel à l'écoute de l'autre, justifiée d'une double façon : au plan moral, comme marque du respect de l'autre (Pierre demande aux enfants s'ils sont allés en vacances. Simon veut parler. Rachid lui coupe la parole. Pierre : « *Non non non ! La directrice a parlé de respect des autres. Écouter les autres, c'est ça le respect* ») ; au plan didactique, comme nécessité pour apprendre (« *Si tu n'écoutes pas tu ne peux pas savoir ; pour apprendre, il faut écouter !* »).

Suivre des consignes. Qu'il s'agisse de se mettre en rang par deux pour entrer et sortir de la classe, de marcher en rang, un par un, de courir sans toucher quelqu'un, s'arrêter sur un pied, par deux, par trois, de faire un relais, etc. durant la séquence d'EPS, d'apprendre une poésie en répétant après le maître au signal gestuel (« *Quand je fais ça c'est moi, quand je fais ça c'est vous...* »), la journée n'est qu'une longue succession de consignes que l'élève doit reconnaître comme telles et dont il doit mesurer tout de suite l'importance. À noter que dans les premiers jours de classe, Pierre donne systématiquement la consigne de l'activité à venir dans le couloir, lorsque les élèves sont en rang. Ce choix délibéré est pour le maître une façon de centrer déjà les élèves sur la future activité. De fait, les élèves, lorsqu'ils rentrent, se mettent tout de suite au travail. Il n'y a pas de temps mort ou d'agitation superflue. Pierre se contente de répéter la consigne si nécessaire. Cette pratique sera toutefois progressivement abandonnée, comme si la règle d'écoute de la consigne n'avait plus besoin de cette mise en scène.

Cette relative stabilité des règles de la vie scolaire a pu conduire à considérer la classe comme une société coutumière où la coutume apparaît comme « un ensemble de pratiques obligatoires [...], de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » (Balacheff, 1988, 21) (9). Il n'est pas

sûr pourtant qu'il faille opérer une différenciation aussi nette que le suggère Balacheff entre le caractère global de la coutume qui régulerait le fonctionnement social de la classe dans la durée, et le caractère local du contrat didactique, compris comme un système d'obligations réciproques spécifique du contenu de la connaissance visée (Brousseau, 1998). Dans les pratiques enseignantes, il est en effet impossible de dissocier, si ce n'est pour des raisons purement théoriques, ce qui relève du global ou du « politique », au plein sens anthropologique du terme (organisation de la vie de la classe et négociation des règles qui y président), et ce qui relève du local ou du « didactique », au sens de l'organisation des situations d'enseignement permettant à l'élève de s'inscrire dans une culture qui lui préexiste. Comme l'a montré Wittgenstein (1961), suivre une règle est une pratique dont la signification est indissociable d'une forme de vie. La compréhension des phénomènes d'enseignement ne saurait donc se limiter à l'étude des situations didactiques *stricto sensu*, pas plus qu'elle ne peut se satisfaire d'une étude générale des conditions de l'action en dehors des situations dans lesquelles elles s'actualisent. C'est au contraire dans l'intrication et l'étagage réciproque de ces deux niveaux que s'élaborent les conditions de la mise en place et du fonctionnement des situations d'enseignement et les règles du contrat didactique (10).

AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES ET INTERPRÉTATION DES RÈGLES

Dans l'étude qu'il a consacrée à l'usage des règles, Coulon souligne l'obligation dans laquelle « les élèves ou les étudiants, surtout s'ils se trouvent dans un moment de leur "carrière" où ils ont à effectuer un "passage", comme c'est le cas par exemple de la classe de cours préparatoire, de l'entrée en sixième, de l'entrée en classe de seconde ou encore de l'entrée à l'université, ont à estimer si tel de leur comportement, fondé sur telle interprétation d'une règle, se rapproche de l'interprétation moyenne raisonnable [...] » (Coulon, 1993, 196-197). La règle ne délivre cependant jamais totalement ses multiples usages et les conditions de son application ne sont jamais entièrement données, mais construites dans la *praxis* même. Voici quelques exemples illustrant les problèmes que pose à l'élève l'interprétation des règles.

Nous sommes le deuxième jour de classe, dans une séance de lecture (reconnaissance des mots du texte

envoyé aux parents la veille). Séance banale en apparence, mais qui révèle quelques-unes des difficultés des élèves, lorsqu'ils sont placés dans des situations didactiques nouvelles :

Le non-dit de la règle. Mourad est invité à venir montrer les lettres du nom du maître. Mourad va au tableau et montre les lettres une à une, silencieusement. Pierre dit alors : « *Et alors, ce n'est pas tout !* » Mourad regarde sans comprendre. Pierre : « *Il faut dire le nom des lettres !* ». Mourad reprend et énonce chaque lettre. [Cette attente implicite du maître n'était pas contenue dans la consigne et pourtant plusieurs élèves avant lui l'avaient anticipée, montrant par là leur compétence d'élève].

L'usage de la règle. Lors de cette séance, les élèves prennent la parole assez librement ; la plupart lèvent le doigt mais n'attendent pas d'être sollicités pour parler. On obtient, avec l'accord tacite du maître, une réponse chorale. [Il s'agit ici d'une première entorse à la règle de prise de parole pourtant énoncée avec force la veille, reprise le matin même et reformulée les jours suivants]. Un peu plus tard, lors du changement de cahier, les enfants parlent. Mourad demande, en parlant fort, à quoi va servir ce cahier. Pierre intervient sur le même ton [voix forte] : « *Tu as fini de crier ! Il faut lever la main... Tu crois que c'est intéressant de m'entendre crier comme ça ! Tu lèves la main si tu veux demander quelque chose !* ». [Mourad va donc devoir estimer quand il peut parler et intervenir sans demander la parole et quand il ne peut pas le faire. Et apprendre à juger à quels moments il peut parler fort ou non...]

Les « propriétés dormantes » de la règle. Pierre demande à Joël de venir au tableau lire un mot. Joël hésite. Pierre : « *Tu me dis si tu ne veux pas venir* ». Joël se lève, hésite puis dit : « *Non* » [l'hésitation marque la prise de risque : Joël peut-il s'autoriser à répondre négativement ?]. Pierre : « *Alors tu restes à ta place, si tu ne sais pas* ». Un peu plus tard : « *Joël ! Ecoute ! Je veux bien que tu ne viennes pas si tu ne sais pas, mais tu écoutes... Et tu ne pourras pas toujours dire non...* ». [Pierre énonce ici, pour des raisons pédagogiques, une des propriétés dormantes de la règle : il faudra bien qu'un jour tu saches et pour cela tu devras répondre aux questions posées.]

Le changement de cadre. Un peu plus tard dans la matinée, au cours de la séquence jeu mathématiques, Pierre explique le jeu de dés. Il montre un dé et demande : « *Comment on sait combien on a gagné de jetons quand on lance le dé ?* ». Le dé est lancé. Certains enfants répondent spontanément. Après plusieurs lancers, Pierre demande : « *Et si on ne sait pas, comment on fait ?* » Alors que plusieurs enfants disent qu'il faut compter, Joël, debout en face de Pierre répond : « *On dit rien !* ». [On peut faire l'hypothèse que la réponse de Joël n'est pas sans lien avec son expérience précédente et que Joël n'a pas su opérer ici le changement de cadre nécessaire à la compréhension de la nouvelle situation.]

L'implicite, la praticité de la règle, les changements de cadre, autant de situations dans lesquelles l'élève doit en permanence effectuer des ajustements. Cette capacité à interpréter la règle n'est pas seulement un enjeu social (devenir membre affilié à la « communauté classe » et être reconnu comme tel par ses pairs), c'est un enjeu didactique de premier plan, comme capacité à anticiper et à répondre de manière idoine aux réquisits des situations d'enseignement. On sait maintenant que face à ces exigences, tous les élèves ne sont pas égaux et que tous n'ont pas cette même aisance face à la règle, à son utilisation et à son éventuelle transgression (Sirota, 1988 ; Sarrazy, 2001). Cette question de la praticité de la règle, c'est-à-dire, au-delà de sa stricte énonciation, de l'interprétation de ses « propriétés dormantes », est donc une question centrale pour l'élève : dans la mesure où le sens de la règle n'apparaît que dans l'action, il ne peut être sûr d'interpréter correctement la règle que s'il prend le risque de se tromper – ou si d'autres avant lui ont pris ce risque et qu'il a su en tirer profit. L'enjeu est d'importance, car c'est dans les tout premiers jours de classe que s'instaurent les règles du jeu scolaire et que chacun va définir – ou se voir attribuer – sa place dans l'ordre didactique. Bien sûr des évolutions sont possibles et tout n'est pas joué dès les premiers jours de classe, mais c'est précisément dans la possibilité laissée à l'élève de maîtriser l'usage de la règle, c'est-à-dire de l'interpréter de manière idoine en fonction des situations et d'opérer les ajustements nécessaires, que celui-ci va progressivement acquérir les procédures, les méthodes... bref des manières d'être, de sentir ou de percevoir nouvelles, nécessaires à l'exercice de son métier d'élève.

PERMANENCES ET ÉVOLUTIONS DANS L'ORDRE DIDACTIQUE

L'action du maître, nous l'avons vu, consiste en effet à organiser un milieu fonctionnant sur la base de règles relativement stables, pouvant même conduire à la routinisation de certaines pratiques. Un ordre scolaire trop rigide, une invariabilité des formes de l'action didactique risquerait cependant de forclure l'activité de l'élève et de la réduire à des pratiques répétitives et sclérosantes. L'introduction d'une certaine souplesse dans les règles de la vie sociale et d'une certaine variabilité dans l'organisation des situations didactiques (Bru, 1991) est sans doute une des conditions de l'activité équilibrée de l'élève, entre

l'assujettissement à un certain nombre de contraintes (dans la vie sociale et dans les situations d'enseignement) et la possibilité d'une construction d'une autonomie « politique » et « cognitive » (Lahire, 2001). Dans cette classe de CP, nous avons repéré certains indices des évolutions de l'ordre didactique.

Évolution des formes interactives

Une des caractéristiques des interactions verbales maître-élève en début d'année est la fréquence des injonctions magistrales au cours des activités d'enseignement. Celles-ci sont de deux ordres : d'une part les injonctions qui visent à réguler les comportements (« Arrête ! », « Tais-toi ! », « Attends ! ») et à obtenir l'engagement des élèves (« Regarde ! », « Écoute ! », « Fais attention ! ») ; d'autre part les injonctions didactiques, c'est-à-dire celles pour lesquelles il existe un lien manifeste avec l'objet ou, moins directement, avec l'intention d'enseignement, visant à solliciter l'activité de l'élève (« Fais-le ! », « Viens le montrer ! ») ou à demander une verbalisation, une explication (« Peux-tu nous le dire ? », « Pourquoi ? Explique ! »). Au cours de notre deuxième période d'observation, au mois de janvier, nous constatons une forte diminution du nombre des injonctions magistrales, les injonctions destinées à créer les conditions de l'action didactique (comportement, attention) diminuant davantage que les injonctions didactiques (concernant la conduite de la leçon). Les élèves, ayant intégré un certain nombre de règles sociales et scolaires, exercent leur métier d'élève de manière plus conforme aux attentes du maître, qui intervient donc moins fréquemment à ce niveau. Par contre, la stabilité relative des injonctions didactiques témoigne du maintien du cadre didactique en vigueur dès le début de l'année et dont le modèle est le questionnaire scolaire (question du maître/réponse de l'élève). Aussi bien en lecture qu'en mathématiques, les leçons sont en effet très interactives mais sous l'autorité exclusive du maître qui dirige les échanges et contrôle étroitement le déroulement et la progression des séquences.

Ritualisation des pratiques d'enseignement

Une des évolutions les plus importantes dans les modalités de l'action didactique reste la forte ritualisation des pratiques scolaires. Qu'il s'agisse des activités de lecture (en particulier celle de lecture-découverte), d'écriture, ou des séances de jeux didactiques, les activités se déroulent selon des modalités préétablies, bien intégrées par les élèves.

Cet ordonnancement quasi rituel qui organise la succession et le déroulement des séquences s'accompagne de routines d'actions (ouvrir, fermer, ramasser les cahiers), de comportements (lever le doigt, appeler « Maître ! Maître ! »), didactiques (schéma questions/réponses) conférant aux activités scolaires un caractère automatisé et répétitif. La ritualisation des activités et la routinisation de certaines procédures ont une double fonction : économique (économie de temps, de gestes, de paroles, diminution de la charge cognitive) et didactique (recentrage de l'intervention magistrale sur sa fonction didactique). Seules les leçons de mathématiques échappent à cette ritualisation et conservent une forme moins « stéréotypée ». À cela deux explications possibles : une centration du maître sur l'enseignement de la lecture qui a relégué au second plan la réflexion sur l'enseignement des mathématiques qui reste très empirique ; un cadrage disciplinaire moins « rigoureux » qui fait que les savoirs mathématiques sont souvent enseignés dans des situations évoquant la vie sociale (recette de cuisine, calendrier, activités physiques, etc.) ou dans des situations ludiques (« jeux » collectifs dirigés ou en situation d'autonomie), mais plus rarement dans des situations didactiques élaborées (du type ingénieries didactiques).

À partir d'une synthèse de travaux sur cette question, Durand (1996) souligne l'intérêt ergonomique des routines qui, parce qu'elles se déroulent de manière automatique, permettent de réaliser des procédures à moindre coût au plan cognitif. Il rapporte en outre les résultats d'une étude anglo-saxonne montrant que « ces routines sont introduites et enseignées dès les premiers contacts avec les élèves, et [...] qu'à la fin du troisième jour de classe, l'essentiel des routines constitutives du répertoire d'un enseignant a été présenté aux élèves et répété. Ces routines sont utilisées durant toute l'année et on les retrouve inchangées lors des observations de la classe réalisées plusieurs mois plus tard » (Durand, 1996, 97). Nos observations confirment la mise en place de routines et de rituels didactiques, mais montrent aussi qu'en classe de CP, elles nécessitent une accoutumance prolongée pour être réellement effectives. Sans assimiler les rituels (et leur dimension symbolique) aux routines, on peut estimer que la durée et la stabilité sont des conditions de leur actualisation.

Transformations des cadres de l'expérience

Parallèlement à cette stabilité introduite par les routines et les rituels, le maître introduit des « surprises » (selon sa propre expression) et des activités nou-

velles, qui sont, les unes comme les autres, des transformations des pratiques pédagogiques coutumières. Les « surprises » sont des « fabrications » pédagogiques, sans lien apparent avec la leçon, qui provoquent l'étonnement, la curiosité, voire la stupéfaction chez les élèves. Selon Goffman, à qui nous empruntons le terme, les « fabrications » désignent un type de transformation des cadres primaires qui visent à « désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et [...] vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses » (Goffman, 1991, 93). La scène ethnographique suivante en donne une illustration :

Surprise. Ce matin-là (8/09), Pierre annonce une « surprise » que les élèves sont invités à découvrir par le jeu des questions/réponses. Après de multiples propositions, l'énigme reste entière. Pierre demande aux élèves de l'attendre quelques secondes. Il sort en laissant la porte largement ouverte, et rentre quelques secondes plus tard... juché sur une bicyclette. « *Un vélo !* » Les élèves sont bouche bée. Ils ignorent encore qu'ils vont apprendre le [o] de « vélo »...

Les « activités nouvelles » sont, quant à elles des modalisations du cadre primaire (cf. note 2), c'est-à-dire des transformations de celui-ci (ici, le cadre de la leçon) en d'autres activités, suffisamment proches toutefois du modèle initial pour que les élèves établissent un lien entre le cadre primaire et la nouvelle activité. Tout en rompant avec l'ordre pédagogique coutumier, les modalisations conservent une plus grande proximité avec celui-ci et ne provoquent donc pas la même incertitude chez les élèves. En voici un exemple :

Activité nouvelle. Quelques semaines plus tard, Pierre écrit au tableau : « lundi 2 octobre, dans l'atelier avec les filles [des aides-éducatrices qui interviennent régulièrement dans sa classe], nous allons faire de la compote de pommes ». Pas de surprise ici mais une rupture d'avec le cadre scolaire habituel : le lundi suivant commencera par une séance de cuisine, en présence des aides-éducatrices. Cette séance a bien entendu une visée didactique, elle est destinée à autre chose qu'à la seule réalisation culinaire : on y fera de l'élocution (verbalisation, vocabulaire), des mathématiques (numération et calcul), de la lecture, (les différentes actions effectuées), des sciences physiques (la découverte de la vapeur d'eau), de l'éducation des sens (audition, odorat) et du geste (peler, couper les pommes), etc. (11).

Dans un cas comme dans l'autre, on n'observe aucune transformation profonde des conditions spécifiques dans lesquelles les connaissances sont mobilisées. Il n'y a donc pas de véritable modification de l'ordre didactique, mais des transforma-

tions des cadres de l'expérience qui produisent des degrés d'incertitude fort variables : les modalisations créent une incertitude modérée qui peut contribuer à entretenir une variabilité des conditions d'enseignement-apprentissage (lieux, modes de groupements, présentation ou structuration des contenus, etc.) et engendrer par là-même des effets didactiques (Bru, 1991). En revanche, comme nous l'avons vu, les fabrications créent une incertitude largement supérieure, qui ne peut pas être interprétée en termes de variabilité du fait de leur faible fréquence d'une part, et de l'intensité de la rupture de l'ordre coutumier d'autre part. Elles peuvent certes avoir des effets pédagogiques, mais pour des raisons purement exogènes, c'est-à-dire indépendantes des connaissances en jeu. Ici la fabrication crée une connivence directement liée à la force de la rupture de l'ordre scolaire, que seul un maître « expérimenté » pouvait s'autoriser : pour introduire le [o] un maître débutant aurait sans doute choisi un stylo plutôt qu'un vélo !

CONCLUSION

L'entrée au CP constitue une étape importante de la vie du jeune enfant. Elle est, à n'en pas douter, une épreuve psychologique marquée par la séparation d'avec la famille, la perte de la sécurité d'une école encore « maternelle » et la découverte d'un monde inconnu dans lequel il va falloir faire ses preuves et montrer qu'on est digne d'être « grand ». L'entrée au CP c'est d'abord cela : la consécration d'une rupture d'avec le monde des « petits » et la perspective à la fois attirante et inquiétante d'une entrée dans le monde des « grands », marquée par le rituel de rentrée scolaire. La dimension symbolique de ce « grand passage », comme l'appelle B. Zazzo (1987), dont l'enjeu n'est rien moins que l'accession au monde des adultes et l'entrée dans la culture (en particulier grâce à la maîtrise de l'écrit), ne nous échappe évidemment pas. Mais pour le jeune enfant, cet enjeu prend une forme bien précise : la forme scolaire. Au cours de ce processus de « socialisation secondaire » (12), il devra s'adapter aux nouveaux cadres et découvrir les nouvelles règles qui déterminent le jeu scolaire et définissent son métier d'élève.

Le rôle du maître est d'opérer ces différents cadrages (ou recadrages) et de définir les règles du nouvel ordre scolaire. L'instauration de l'ordre didac-

tique constitue le principal enjeu des premiers jours de classe. Il serait pourtant erroné de croire que cet ordre nouveau relève de la seule responsabilité et de la seule autorité du maître. La construction de la réalité sociale est bien une « co-construction » dans laquelle maître et élèves sont également engagés : les cadres de l'expérience scolaire ne sont jamais totalement figés, pas plus que les règles ne sont strictement définies et appliquées. C'est dans le jeu permanent des actions et des adaptations des maîtres et des élèves que se construit cet univers de significations partagées par quoi on peut définir le nouveau monde scolaire de l'élève de CP.

Est-ce à dire que tout est objet de négociation et que l'instabilité permanente règne sur cette petite société ? Certainement pas, bien au contraire. Il apparaît en effet que la stabilité est un facteur important de la vie de la classe, tant pour l'équilibre social

que pour l'efficacité de l'enseignement, et c'est bien pourquoi l'instauration des cadres et la définition des règles est un enjeu majeur des premiers jours de classe. Cette permanence des cadres et des règles d'action est sensible dans l'apparition progressive de rituels ou de routines, tant dans l'organisation sociale que dans le fonctionnement didactique. Une telle formalisation des pratiques n'est pas sans risque de sclérose, synonyme d'absence de changement et d'ennui partagé (par le maître et les élèves). C'est sans doute pour échapper à ce risque que le maître de CP introduit des « surprises », dont le but est davantage d'obtenir l'engagement de l'élève, que de modifier fondamentalement les formes didactiques.

Alain Marchive

Université Victor Segalen Bordeaux 2

NOTES

- (1) Il ne saurait être question, pour autant, de comparer ou de hiérarchiser ces deux approches. Comme le souligne Passeron, « Le discours statistique et le discours sociologique diffèrent intrinsèquement par leur *pertinence empirique*, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas justiciables, pour trancher de la vérité ou de la fausseté de leurs énoncés, de procédures de contrôle référant leurs expériences de dernière instance à la même réalité empirique » (1991, 113). Sur cette même question, voir aussi Lahire (1995, 34-35) ou Duru-Bellat (1991).
- (2) Goffman propose le concept de « mode » et la notion de « modalisation » pour rendre compte des processus de transformations et de transcription des cadres primaires : « Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler *modalisation* ce processus de transcription » (Goffman, 191, 52-53).
- (3) Dès l'introduction de son ouvrage, *Les cadres de l'expérience*, Goffman situe les limites de son travail et affirme la priorité de la structure sociale sur l'expérience individuelle : « Je ne m'occupe pas de la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. Je donne personnellement la priorité à la société et considère les engagements d'un individu comme secondaires : ce travail ne traite donc que de ce qui est secondaire » (1991, 22).
- (4) On trouve un bel exemple de « description dense » dans le fameux récit du combat de coqs balinais (Geertz, 1983) ou dans la non moins fameuse description du canoë tobriandais par Malinowski, dans *Les Argonautes du Pacifique occidental* (1989).
- (5) L'expression « scène ethnographique » est empruntée à Vasquez et Martinez (1990, 289) qui lui attribuent un double sens, spatial et temporel. Dans un premier temps la classe est considérée comme une scène ethnographique ; dans un deuxième temps, la scène ethnographique est une séance de classe de longue durée. La métaphore théâtrale utilisée ailleurs par Goffman nous semble ici tout à fait pertinente, comme d'ailleurs les réserves apportées par l'auteur quant aux limites d'une analogie trop poussée (Goffman, 1992, 240). La scène ethnographique peut alors être définie, à l'instar des divisions d'un acte dans une pièce de théâtre, comme un épisode particulier de la vie scolaire, présentant sa propre unité de temps, de lieu et d'action, mais indissociable de l'ensemble du jeu scolaire.
- (6) Pour Arendt, l'autorité n'est ni violence, ni pouvoir tyrannique, mais « obéissance volontaire » (1989, 147). Elle se fonde sur l'acceptation d'une supériorité (ici, dans l'ordre des savoirs) reconnue et acceptée.
- (7) Comme le soulignent Berger et Luckmann, « le monde institutionnel requiert une légitimation, c'est-à-dire des modes d'explication et de justification » (1997, 88). Or, en ce qui concerne les enfants, « Leur connaissance de l'histoire institutionnelle se forme par "ouï-dire". La signification originelle des institutions leur est inaccessible en termes de mémoire. En conséquence il devient nécessaire d'interpréter cette signification à leur intention et cela à partir de diverses formules de légitimation » (id., 88). Toutefois certaines règles, comme par exemple l'interdiction de la violence sur autrui, ne souffrent aucune explication : quand, au moment de sortir, Rachid donne un violent coup de pied à Mourad, Pierre intervient sévèrement : « *C'est interdit de frapper les autres !* ». Rachid verse quelques larmes et Pierre conclut : « *Ah oui ! C'est comme ça à l'école* [nom de l'école]... ! ». C'est qu'ici il ne s'agit plus d'une règle contingente, mais d'une règle qui s'impose à tous, sans discussion et sans distinction.
- (8) Nous avons étudié le rituel de rentrée et son rôle dans la définition de l'ordre scolaire mais faute de place, nous ne pouvons pas le présenter ici (pour une brève présentation, voir Marchive, 2002).
- (9) Encore faut-il préciser que la coutume n'est pas figée, qu'elle doit sans cesse être adaptée pour être appliquée et qu'elle n'exclut donc pas l'innovation et le changement. Cette capacité d'adaptation de la coutume par opposition à la fixité de la tradition a été

signalée par P. Clanché à propos des coutumes kanakes (communication orale au DAEST, septembre 2000 ; cf. aussi Clanché, 1999). Hobsbawm a pour sa part remis en cause le caractère immémorial de la tradition, dans un texte désormais célèbre, où il montre que « Des "traditions" qui semblent anciennes ou se proclament comme telles, ont souvent une origine très récente et sont parfois inventées » (1995, 173).

- (10) C'est ici que la théorie des situations didactiques proposée par Brousseau nous intéresse, en ce qu'elle offre un cadre d'analyse pour comprendre un certain nombre de phénomènes liés à la transmission des savoirs, avec en particulier le concept de contrat didactique, compris comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, 127). Pour une présentation détaillée de ce concept, voir la note de synthèse parue dans la *Revue française de pédagogie* (Sarrazy, 1995).

- (11) L'enseignant indiquera qu'il fait beaucoup de séances centrées sur l'activité des enfants et en particulier sur la cuisine et l'éducation du goût. Il a remarqué que ces séances imprègnent très longtemps l'esprit des enfants et il lui arrive souvent d'avoir des élèves de CM 2 qui lui rappellent ces bons moments du CP, où ils allaient dans l'atelier cuisine. Il ajoute : « *J'ai compris que les apprentissages sont toujours liés aux émotions... Il faut qu'ils ressentent quelque chose pour s'en souvenir...* ». En liant l'apprentissage à l'émotion et à la mémoire, le maître de CP délivre sans doute ici quelques-unes des clés de ce qu'on peut appeler « l'épistémologie du professeur » (Brousseau, 1998, 65).

- (12) « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger, Luckmann, 1997, 179).

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1989). – **La crise de la culture**. Paris : Gallimard.
- BALACHEFF N. (1988). – Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. *In* C. Laborde (éd.), **Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique**. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 15-26.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1997). – **La construction de la réalité sociale**. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1987). – **Choses dites**. Paris : Minuit.
- BROUSSEAU G. (1980). – Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, vol. 101, 3-4, p. 107-131.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Éd. Universitaires du Sud.
- CLANCHÉ P. (1994). – L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein. *In* H. Hannon, A.-M. Drouin-Hans, (dir.), **Pour une philosophie de l'éducation**. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 223-232.
- CLANCHÉ P. (1999). – Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant Kanak : écouter, comprendre, faire, écrire. *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 99-106.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1991). – Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? *In* **METHODOREF**. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation. Paris : INRP/L'Harmattan, p. 13-24.
- GEERTZ C. C. (1983). – **Bali**. Interprétation d'une culture. Paris : Gallimard.
- GEERTZ C. C. (1998). – La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, n° 6, p. 73-105.
- GOFFMAN E. (1991). – **Les cadres de l'expérience**. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1992). – **La mise en scène de la vie quotidienne**. 1. La présentation de soi. Paris : Minuit.
- HOBSBAWM E. (1995). Inventing traditions. *Enquête*, n° 2, p. 171-189.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de famille**. Paris : Seuil / Gallimard.
- LAHIRE B. (2001). – La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 151-161.
- MALINOWSKI B. (1989). – **Les Argonautes du Pacifique occidental**. Paris : Gallimard.
- MARCHIVE A. (2002). – Rituel de rentrée et instauration des règles de la vie scolaire. Lille : CD-Rom du 4^e Congrès international « **Actualité de la Recherche en Éducation et Formation** ».
- PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel**. Paris : Nathan.
- RIST R.C. (1980). – Blitzkrieg ethnography : on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9 (2), 8-10.
- SARRAZY B. (1995). – Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 85-118.
- SARRAZY B. (2001). – Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropodidactique des

- phénomènes d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 117-132.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). – Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. **Enfance**, 3, p. 285-301.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**. Étude sociologique. Lyon : PUL.
- WEBER M. (1992). – **Essai sur la théorie de la science**. Paris : Plon.
- WITTGENSTEIN L. (1961). – **Tractatus logico-philosophicus**. (Suivi des Investigations philosophiques). Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN L. (1976). – **De la certitude**. Paris : Gallimard.
- ZAZZO B. (1987). – **Un grand passage**. De l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris : PUF.

Des gestes pour lire

Patrick Borowski

L'expérimentation qui est l'objet de cet article s'intéresse à une dimension peu ou pas didactisée de l'enseignement de la lecture. L'apprentissage de la lecture, en s'attachant à l'élaboration de compétences linguistiques, fait l'impasse sur des micro-compétences, du type savoir interrompre puis reprendre une lecture ou savoir annoter un texte, pourtant essentielles à l'interprétation d'un texte long. L'article expose un travail mené dans une classe de CP sur la manière dont les élèves élaborent et s'approprient ces savoir-faire ordinaires et en quoi leur maîtrise progressive assure la compréhension et l'interprétation des textes.

Mots-clés : lecture, médiations textuelles, marque-page, annotations, compétences artisanales, interprétation.

L'apprentissage de la lecture s'appuie à l'école élémentaire essentiellement sur la différenciation code oral / code écrit ainsi que sur une approche linguistique et culturelle des textes. Ce cadre fait cependant peu de place à un ensemble de micro-compétences (probablement en raison de leurs procédures d'élaboration *artisanales*) qui loin d'être anodines permettent, lorsqu'on les maîtrise, l'exercice d'une relation *personnelle* au texte. Lire un texte long ne requiert-il pas en effet l'apprentissage de compétences spécifiques qui, à défaut, seraient génératrices d'insécurité textuelle (1) ? Nous avons ainsi proposé à des élèves de CP trois situations propices à étayer la compréhension et l'interprétation d'albums, à savoir : baliser l'arrêt d'une lecture et sa

reprise, surligner dans un texte l'information estimée importante et annoter une lecture. Nous voudrions procéder dans la suite de cet article à la présentation des observations recueillies auprès de ces élèves.

SUSCITER L'ACTIVITÉ DE RÉTENTION

La plupart des manuels de lecture de CP proposent des textes construits de manière à faire l'objet d'une séance unique de travail. Si ce dispositif peut à maints égards paraître plus confortable pour l'apprentissage, il omet cependant que la complexité est première et que le discours narratif, puisque c'est celui-là qui est massivement offert à l'apprenti

lecteur, requiert généralement une lecture fractionnée. Ainsi lorsqu'ils sont confrontés à la lecture longue d'un album, les élèves de CP rencontrent des problèmes de posture qu'ils ignorent devant des textes courts. Il en est ainsi de la question, simple pour l'expert, du « que fait-on lorsqu'on doit suspendre sa lecture pour la poursuivre ultérieurement ? »

Marquer sa page

16 élèves de CP (2) ont été confrontés à cette situation-problème dans le cadre d'une activité dénommée *lecture personnelle*. Par *lecture personnelle*, il faut entendre un temps dans la journée où chaque enfant a pour objectif de lire le livre de son choix. La durée de l'activité augmente graduellement au fur et à mesure de l'année mais les élèves sont toujours informés au préalable du temps qui leur est accordé. L'activité qui est décrite ci-après s'est déroulée en septembre et octobre, à une période où les élèves ont une autonomie en lecture très réduite.

La consigne donnée était la suivante : « Vous allez disposer de 5 mn pour lire le livre de votre choix. Vous pouvez vous installer où bon vous semble, soit dans le coin lecture, soit autour de la grande table, soit à votre place. Lorsque les 5 mn seront écoulées, vous reviendrez à votre place. Si vous n'avez pas fini de lire votre livre, vous le gardez et vous continuerez à le lire demain. » Le temps accordé à cette première séance est volontairement bref. Il s'agit d'une part d'éviter qu'une exposition trop longue à un album ne soit la source d'une insécurité ou ne provoque des changements de livre incessants. Il s'agissait encore de provoquer l'interruption correspondant à la situation-problème recherchée : une matérialisation de la pause lectorale. Nous recherchions également la construction de procédures durables et utilisables dans et hors le contexte scolaire. Il importait donc de placer les élèves dans une situation où la nécessité de marquer l'arrêt de la lecture se fasse sentir, d'être attentif à l'émergence du problème tel qu'ils le rencontraient, de recueillir les propositions, de les faire expérimenter et d'aider les élèves à les faire évoluer.

Dès la première séance, la consigne a provoqué l'embarras attendu. Nous proposons dans le tableau synoptique ci-dessous (Tableau 1) les différentes propositions émises par les élèves ainsi que leurs réactions et les évolutions proposées.

Analyse de la démarche d'apprentissage

La richesse des stratégies imaginées par des élèves débutant le CP n'est pas le seul élément majeur révélé par le recensement des propositions. Bien plus important est le mouvement, la progression dans l'apparition des stratégies :

- a) Référent iconique, procédure mnémonique : mémorisation de l'illustration de la dernière page lue.
- b) Référent numérique, procédure mnémonique : décompte yeux fermés et mémorisation du nombre de pages lues.
- c) Référent numérique, procédure mnémonique : mémorisation du numéro de la dernière page lue.
- d) Référent corporel, procédure instrumentale : main marquant la dernière page lue.
- e) Référent instrumental, procédure instrumentale : crayon marquant l'arrêt de la lecture.
- f) Référent instrumental, procédure instrumentale : papier matérialisant la pause lectorale.
- g) Ø référent, procédure itérative : reprise de l'album à son début.

L'évolution de ces dernières se caractérise par une autonomie croissante à l'égard de la contrainte. Le passage des stratégies *a*, *b*, *c* à la stratégie *d* permet de libérer la mémoire à moyen terme, en imposant toutefois une nouvelle contrainte, physique, aussitôt rejetée par les élèves qui voient simultanément l'intérêt — la mémoire n'est plus mobilisée, inutile de se rappeler — et les limites — diminution de mobilité — de la proposition de Clélia. La proposition *e*, bien qu'elle ait pu satisfaire à l'exigence de la consigne, est perçue comme inappropriée. Apparaît alors pour les élèves la nécessité de recourir à un outil spécifique dont le « bout de papier » n'est que le référent transitoire usuellement désigné par *marque-page*. Les élèves ne font ici que réinventer un outil largement utilisé par l'expert. La proposition *g* de Bryan présente l'intérêt de signaler qu'en l'absence de référent, le lecteur qui ferait le choix de reprendre sa lecture à son début se condamnerait à ne jamais progresser dans son livre. Soulignons enfin la pertinence de la dernière observation de Bryan qui montre une bonne capacité à se distancier des différentes techniques imaginées en faisant remarquer qu'aucune d'entre elles n'est totalement efficace et que dès lors il est inutile de les appliquer mécaniquement.

Les *bouts de papier* fabriqués par les élèves sont à leur tour riches d'enseignements. Quel que soit leur aspect, ils restent intimement liés au livre lu et sem-

Tableau 1

Séances	Situations-problèmes	Stratégies proposées / réactions
1	Justin est contrarié à l'idée de perdre sa page.	Proposition de Sophie : « tu regardes bien le dessin de la dernière page que tu as lue ».
2	Efficacité de la stratégie de Sophie confirmée par Justin.	Stratégie de Bryan : « Moi, je compte les pages en fermant les yeux. Je dis 1-2, 3-4, 5-6, (...) ».
3, 4, 5	Appropriation des stratégies proposées.	
6	Le maître : « Parmi les deux stratégies proposées, quelle est celle que vous avez choisie. En avez-vous imaginé une autre ? »	<i>Bryan considère sa stratégie comme peu efficace. D'autres élèves confirment l'efficacité de la stratégie de Sophie.</i>
7, 8, 9	Nouvelles phases d'expérimentation.	
10	Nouveau point sur les stratégies utilisées.	<i>Bryan reconnaît avoir abandonné sa stratégie.</i>
11	Améliane ne parvient pas à ranger un livre de grande taille ouvert dans son casier.	Améliane dit utiliser une autre stratégie : garder le livre ouvert.
	Comment permettre à Améliane de retrouver sa page tout en fermant son livre ?	Bryan propose qu'elle retienne le numéro de la dernière page. Justin le lui lit.
12	Améliane ne se rappelle plus du numéro de sa page .	<i>E : « Avant de ranger son livre, il faut bien s'en rappeler du numéro. » E : « Oui, mais ça ne marche pas tout le temps car tous les livres n'ont pas des numéros. »</i>
13 à 17	Interruption pendant une semaine de l'activité de « lecture personnelle ».	
18	Dessins et numéros de pages ont été oubliés.	<i>E : « Ça marche si on s'en rappelle. »</i>
	« Alors, comment faire ? »	Clélia met sa main et ferme son livre. <i>E : « Ce n'est pas bien, parce qu'on ne peut pas avoir toujours la main dans le livre. » E : « On n'a qu'à mettre un crayon. » E : « Oui mais on ne l'aura plus pour écrire. » E : « On n'a qu'à mettre un bout de papier. »</i>
	Le maître : « Comment devrait-il être selon vous ce bout de papier ? Et si je vous donnais des feuilles de papier et que vous le fabriquiez ? » Des feuilles de papier au format A4 sont mises à la disposition des élèves. Échanges à propos des marque-page conçus par les élèves.	Productions des élèves : <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves découpent pour redimensionner généralement au format du livre. • Feuille sur laquelle l'illustration de la dernière page lue est recopiée. • Rajout par collage d'un morceau de papier destiné à dépasser du livre. • Collage par incrustation d'un dessin de petite taille ou d'une feuille vierge au format du livre sur la dernière page lue.
19	Rappel de la manière d'utiliser un marque-page.	<i>E : « Quand tu nous dis d'arrêter de lire, il faut prendre le marque-ta-page et le mettre dans le livre et puis on ferme le livre » E : « Et puis demain on ouvre le livre là où il y a le marque-page. »</i>
De 20 à 23	Expérimentation du marque-page	<i>Bryan : « Le marque-ta-page, ça ne marche pas toujours parce que des fois moi, il glisse de mon livre et tombe dans mon casier. » Bryan : « Moi je n'ai pas besoin du marque-ta-page, je relis tout depuis le début. »</i>
	Le maître : « Que pensez-vous de la stratégie de Bryan ? »	<i>E : « Ça ne va pas parce qu'on s'arrêtera toujours au même endroit. »</i>

blent être conçus à usage unique, tantôt en relation avec une page donnée (cas des collages et des reproductions de l'illustration), tantôt avec un livre en particulier (les feuilles redimensionnées à la page lue). À ce moment précis de la conception, les élèves n'envisagent aucunement la possibilité de réutilisation du marque-page d'un livre à l'autre. Pour nombre d'entre eux, le marque-page est destiné, une fois l'album lu, à rester dans le livre, non pas parce qu'ils pensent qu'il peut être réutilisé par un autre lecteur, mais parce qu'il s'agit du marque-page *ad hoc*, conçu spécifiquement et exclusivement pour l'album en question.

Mettre en mémoire

Parallèlement à cette activité, le maître procédait à la lecture collective d'albums. L'objectif de ces séquences était de travailler la compréhension orale d'un texte littéraire (3). Le choix avait été fait de s'appuyer sur la superstructure de l'album (4), d'interrompre la lecture après chacune des macro-propositions qui le composent et de poursuivre par un échange avec les élèves. Dans un premier temps, les pauses lectorales ont été l'occasion de valider les stratégies proposées. Il est vite apparu utile, si l'on voulait éviter une utilisation uniquement instrumentale du marque-page, de réfléchir à l'activité mentale qui y est attachée. En effet, matérialiser la pause lectorale est certes une pratique commode pour se retrouver rapidement dans un livre mais insuffisante pour poursuivre la lecture si elle n'est accompagnée d'aucune activité mentale réamorçant sa reprise.

Nous sommes parti du postulat qu'en marquant sa page, le lecteur expert balisait sa lecture, déclenchant soit au moment de l'arrêt ou/et soit au moment de la reprise, une activité mentale spécifique qui lui permet d'en reprendre le fil avec économie. Or cette activité n'est pas immédiate chez les élèves. Ainsi lorsque le maître demande, lors de la seconde séquence (par exemple), de rappeler la situation initiale (SI), la grande majorité des élèves ne parvient pas à répondre à cette question. Une maîtrise insuffisante des compétences langagières requises par le rappel de récit peut certes expliquer cette incapacité, mais en partie seulement. On observe en effet que certaines réponses se limitent à la restitution de quelques éléments épars ou secondaires qui témoignent de la difficulté pour les élèves à extraire les idées principales et, davantage encore, à mettre en relation les segments mémorisés. Notons encore que des élèves disent, après avoir écouté les rappels

et reformulations de pairs, ne pas se rappeler les segments déjà lus par le maître. Tout semble se passer pour ces élèves comme s'ils ne manifestaient aucune activité de rétention d'informations. Ils écouteront mais sans conserver en mémoire un minimum d'informations pour pouvoir comprendre.

À la question « Pourquoi est-il important de se rappeler le début de l'histoire ? », seuls les élèves qui ont été capables de reformuler la SI disent que cela leur est nécessaire pour comprendre la suite de l'histoire. La variation des réponses face à la tâche proposée tient à une question de posture. Tous les élèves savent-ils qu'ils doivent recourir à *des* stratégies pour comprendre ? Leur a-t-on fait prendre conscience qu'ils devaient élaborer des procédures adaptées et leur a-t-on permis d'en construire ? Savent-ils encore que lors d'une lecture fractionnée, il est nécessaire au moment de la reprise de mettre en œuvre une activité mentale qui favorisera la mise en relation entre les segments déjà lus et ceux à venir ?

Pour répondre à la dernière question (5), il a été demandé aux élèves ayant effectué des rappels cohérents de décrire ce qu'ils avaient *fait dans leur tête* la veille, pendant ou après la lecture par le maître, ou ce qu'ils faisaient avant la reprise. Les élèves ne détiennent en fait aucun savoir déclaratif quant aux procédures qu'ils ont su pourtant utiliser et il est difficile par une question frontale d'obtenir une réponse autre que celle du « ben je me rappelle ». Le maître a alors annoncé aux élèves qu'après une nouvelle phase de lecture il leur demanderait de proposer une ou des stratégie(s) permettant le lendemain à chacun de rappeler le dernier élément diégétique rencontré. Nous exposons et commentons ci-après, les différentes propositions énoncées au fil des séances.

a) « *Quand tu as fini de lire, on écrit une phrase et on la relit demain.* » Cette proposition s'est révélée très vite peu efficace car la formulation collective d'une phrase synthétisant ou paraphrasant tout ou partie d'une portion de texte s'avère peu propice à activer un processus de rappel qui de fait ne peut être qu'individuel. Elle fonctionne pour les élèves qui ont élaboré la phrase de rappel, pas pour les autres. Solliciter de chacun la formulation d'une phrase de rappel a permis à davantage d'élèves de renouer avec le fil de l'album. Il reste cependant un noyau d'élèves qui, soit parce qu'ils n'ont pas compris l'histoire, soit parce qu'ils ne parviennent pas à proposer une phrase de rappel, reprennent à leur compte des propositions déjà formulées qui se révèlent par la suite inopérantes.

b) « *On relit tout depuis le début.* » Cette proposition est vite abandonnée, les élèves en percevant rapidement le caractère coûteux.

c) « *On n'a qu'à relire la dernière phrase.* » Il s'agit encore d'une proposition inégalement efficace car la portion de texte lue par le maître ne correspond pas nécessairement à celle utile à chacun pour se remettre en mémoire le segment lu antérieurement. On peut certes varier la portion de texte lue, jusqu'à, pour certains parfois, relire l'intégralité du segment.

d) « *Le soir dans son lit on se raconte l'histoire* » ou « *Moi j'y pense toute la journée* » sont des propositions qui fonctionnent pour des élèves qui ont déjà retenu les idées principales et qui sont parvenus à établir des relations entre elles.

e) « *Avant que tu nous lises la suite, on se redit l'histoire dans la tête.* » Cette proposition suscite les mêmes remarques que précédemment à la différence que le fait de retrouver le même contexte environnemental peut être un facteur contribuant à la réactivation de la mémoire.

f) « *On regarde la dernière image.* » Stratégie peu opérante. Même lorsqu'il y a redondance entre le texte et l'image, l'image à elle seule ne suffit pas à reconstituer la diégèse, soit parce que l'image se superpose et supprime les images mentales générées par les élèves, soit que ces derniers convoquent des éléments peu significatifs qui parasitent davantage la restitution qu'ils ne la facilitent.

Aucune de ces stratégies ne s'avère totalement efficace. Ce n'est pas, exceptée la *b*, leur pertinence qui est en cause. Généralement l'élève qui en maîtrise une est également en mesure d'en utiliser plusieurs. Les activités menées en classe ont eu pour intérêt de souligner que l'efficacité des stratégies dépend, de manière dominante, de la nature de l'activité cognitive exercée pendant l'audition de l'histoire et du degré de compréhension du texte auditionné.

SUSCITER LA SÉLECTION DE L'INFORMATION

La lecture orale d'un album par le maître a montré le nécessaire besoin de guider les élèves dans leur cheminement interprétatif. Sans étayage, la compréhension textuelle est aléatoire et incertaine. Dans l'activité de lecture par l'adulte, les interactions qui suivent la lecture révèlent au maître les obstacles rencontrés et celui-ci peut, en simultané, (ré)interroger le parcours interprétatif des élèves et favoriser les réorientations utiles. Qu'en est-il cependant dès lors

que, privés de la guidance de l'adulte, les élèves se retrouvent confrontés, seuls ou en groupe, à du texte ?

La relecture

Il y a inmanquablement dans toute lecture une phase de rencontre personnelle, privée, avec le texte, une phase d'immersion au cours de laquelle le lecteur non seulement déchiffre mais *rechiffre* le texte à l'aune de ses connaissances langagières, culturelles et expérientielles. *Rechiffre* permet selon R. Barthes au lecteur d'enrichir son propre texte par une lecture plurielle qui ouvre à *la multiplicité simultanée des sens, des points de vue, des structures* (6). Il ne s'agit pas pour nous de travailler le pluriel du texte au sens où l'entendait Barthes. Notre objectif se limite à susciter des procédures interprétatives du texte et à montrer aux élèves de CP qu'à défaut d'interprétations individuelles multiples, la variété des entrées dans le texte renvoie à des cheminements interprétatifs variables d'un individu à l'autre. Autrement dit, nous dévions de la conception barthésienne lorsque nous considérons qu'en partant à la quête d'un *signifié* (7) unique, chaque élève pourra accéder à une meilleure compréhension et nous renouons avec Barthes lorsque le partage de perceptions différentes permet à chacun d'apprécier le volume polyphonique d'un texte, sa *non clôture*.

Pour favoriser l'immersion dans le texte et la rétention d'informations, nous avons invité les élèves à surligner les passages ou les mots qui leur semblaient importants ou utiles à la compréhension du texte, aussi bien pour la lecture du jour que pour celles à venir, en bref, ce qu'il leur paraissait important de retenir pour comprendre. Demander dès janvier à des élèves de CP de surligner au fil de la première rencontre avec le texte, alors que le traitement du code requiert une attention importante chez la plupart d'entre eux, aurait placé ceux-ci en situation de surcharge cognitive. Nous avons donc proposé aux élèves différentes situations de relecture (8), de manière à la fois à neutraliser le traitement du code et à provoquer plusieurs lectures du même texte. Les élèves ont été ainsi amenés à lire tantôt seuls, tantôt regroupés en dyades homogènes ou hétérogènes (avec pour consigne d'échanger leurs points de vue sur le texte), tantôt seuls avec le maître, tantôt à la maison avec un parent, tantôt en écoutant une relecture par le maître ou par un pair plus avancé.

La lecture à des tempo différents, l'obligation de ralentir le rythme de lecture pour permettre au pair de

suivre en simultané, le suivi patient qu'exige l'adaptation au rythme donné par le lecteur, la recherche du rythme voulu constituent autant de procédures d'actualisation de la richesse sémantique du texte. En variant et en combinant le dispositif de lecture, en solo vs en duo vs en ensemble, son mode, lecteur vs auditeur, et le tempo, on parvient à substituer le caractère rébarbatif d'une relecture ressassante en séquences d'autant plus attractives qu'elles sont finalisées par les activités de surlignement et d'annotations (*infra*).

Cinq albums ont ainsi été proposés à la relecture. Chacun d'eux a été découpé en unités textuelles respectant d'une part la superstructure de l'album et d'autre part une densité textuelle qui a varié au fil de l'année en fonction de la difficulté du texte et de l'habilité croissante à lire des unités quantitativement plus longues. Chaque unité a fait l'objet en moyenne de 4 relectures. La consigne a été sensiblement la même durant la totalité de l'activité. Davantage de temps a été consacré à la relecture des mots ou portions de texte surlignés au fur et à mesure que nous avancons dans l'année. Le premier album n'a fait l'objet d'aucun échange ni d'aucune restitution. Un premier point a été effectué sur le second album une fois sa lecture accomplie. Les observations et les commentaires ont permis d'affiner la compréhension de la consigne, de réorienter certaines procédures avant la lecture du troisième album. Les autres ont été suivis de discussions, tant pour partager les éléments surlignés que pour faire verbaliser les choix qui ont motivé le surlignement.

On observe ainsi (Tableau 2) une évolution qui va du surlignement massif (75 % ou plus)    un surlignement plus sélectif et répondant à des procédures diverses analysées ci-après (2.2.).

Le surlignement massif révèle la difficulté à hiérarchiser l'information mais témoigne également de l'attrait pour l'activité et du plaisir à utiliser un surligneur, avec parfois comme effet pervers pour les *faibles* lecteurs, la tentation de surligner sans lire. Il est surtout la marque d'une lecture impliquée c'est-à-dire peu ou pas distanc  e du texte. L'augmentation progressive du nombre de surlignement sélectif atteste par contre d'une lecture qui devient de plus en plus objectiv  e, où le lecteur découvrant l'altérité devient glossateur. Le surligné résulte d'une *lecture en piqué* où le lecteur selon Barthes *pique, par hasard, par intuition ou aimantation, un syntagme savoureux ou choquant, ou problématique, bref notable* (9). En étant contraint d'explicit  r ses choix, le lecteur prend conscience de son cheminement, de ses *cheminements* dans le texte, un parcours de lecture variant selon ce qui a déjà été lu, mais aussi selon l'humeur de l'instant. En dépit de ce dernier facteur, on peut faire l'hypothèse que la mise en relief de passages – lorsqu'elle est pertinente – favorise la mémorisation à court terme de l'unité traitée, et qu'à défaut, la relecture des passages surlignés en permettra la réactivation.

Fonctions des passages mis en relief

Pour J. Virbel (10), *l'annotation* est un terme générique qui désigne l'ensemble des marques graphiques inscrites par le lecteur dans le texte et dans la page : encadrés, surlignés, commentaires, etc. Elle relève d'une *  criture strictement privée, bien que dans la perspective d'un travail collectif et coopératif, les textes annotés puissent être échangés, et les annotations modifiées, commentées* (11). Le surlignement – et l'annotation au sens restreint d'inscriptions en marge du texte – constitue à ce titre la trace d'un *acte de lecture*. Au CP la fonction du surligne-

Tableau 2

Nature du surlignement	Texte entier	à 75 %	D'unités	Sélectif	Infructueux	Total
1. Il y a un alligator sous mon lit	2	4	2	3	1	12
2. L'invité	1	7	1	2	1	12
3. Des bosses étranges	1	3	1	5	2	12
4. Ming Lo déplace la montagne	0	0	4	9	1	14
5. Sale menteur	0	0	2	9	0	12

ment est essentiellement de l'ordre de la hiérarchisation, bien qu'un élève en fin d'année ait corrélié les passages surlignés au moyen de traits. Il présente surtout l'intérêt de stimuler les processus de pensée et constitue un support à la tâche prescrite. De même que les discussions sur les façons de faire ont permis de faire évoluer le mode de surlignement de l'intégral au sélectif, les échanges effectués après activité ont permis d'accéder aux choix qui ont conduit à surligner un passage donné.

Certains types de surlignements sont rapidement apparus inopérants pour les élèves et ont été écartés (12). Il en est ainsi des projets qui consistaient au départ à surligner les *il* anaphoriques pour se poursuivre très rapidement en la quête des graphies (il) ou (li). De la même manière, le surlignement systématique de l'unique nom du personnage principal a été vite ressenti comme insuffisant pour suivre le déroulement du récit.

D'autres types, la majorité, croisés aux commentaires des élèves, permettent d'accéder à la manière dont chacun d'eux s'approprie, interprète et construit le sens du texte. Le nombre de procédés est de fait important, chacun en utilisant souvent plusieurs lors de la lecture d'une même unité. La liste des propositions présentée ci-dessous a été réalisée à partir de l'album *Sale menteur*.

a) Lecture affective : l'élève déclare avoir surligné tel passage qu'il l'aimait bien.

b) Lecture évaluative : *Pour son anniversaire, François avait reçu une belle montre neuve. Tout fier, il la fit admirer à ses amis.* « c'est un bon début pour commencer. »

c1) Lecture centrée sur les valeurs : *Sale menteur !* « c'est pas bien. »

c2) *Id.* Je ne t'ai pas dit la vérité François. Ce n'est pas toi qui as cassé ta montre, c'est moi. Pendant que tu dormais, j'ai voulu l'essayer, mais elle m'a échappé des mains et elle est tombée sur le rocher. « ça parlait que ça disait la vérité. »

d) Hiérarchisation par degré d'importance : *Au bout de trente-trois minutes de marche, les deux amis s'accordèrent une petite pause.* « parce que c'est important. »

e) Lecture centrée sur un personnage : *J'ai chaud ! soupira Monty. Il proposa de se baigner dans le torrent et François fut d'accord.* « parce que ça parle de Monty. »

f) Lecture isotopique : On va organiser une course et tu vas nous chronométrer !

On décida de courir autour de la grande prairie. Chacun prit sa place sur la ligne de départ.

– Un, deux, trois, partez ! cria François.

Les quatre coureurs filèrent aussi vite qu'ils pouvaient. « J'ai surligné les passages qui parlent de la course. »

g) Déclinaison du thème : *Tu sais bien que je ne pourrais pas te mentir ! ajouta Monty comme ils marchaient parmi les arbres. Je suis ton ami ! Tu as peut-être fait un geste brusque pendant ton sommeil à cause d'un cauchemar... Ça arrive, tu sais. Ou peut-être qu'un monstre est venu ... Ou alors, euh ... c'est un tremblement de terre !* « J'ai surligné les mensonges de Monty »

h1) Protention : *Sale menteur !* « ça me plaisait bien, parce que quand on va avancer dans l'histoire, Monty il va piquer la montre. »

h2) *Id.* Pour son anniversaire, François avait reçu une belle montre neuve. « parce que sur la couverture la montre est cassée, alors ça va parler de la montre. »

i) Lecture inférentielle : *Au bout de trente-trois minutes de marche, les deux amis s'accordèrent une petite pause.* « parce que sinon ils seraient trop fatigués. »

j) Référence intertextuelle : *Monty se sentait nul, nul, nul ...* « ça me rappelait la poésie *Le hareng saur*. »

k) Réminiscence personnelle : *De là-haut, le paysage doit être drôlement beau !* « paysage, ça me rappelle un paysage que j'ai vu. »

l) Légender les illustrations : *Chacun prit sa place sur la ligne de départ.* « moi j'aime bien parce qu'ils couraient. » renvoie aux illustrations de la page.

Les choix des élèves n'ont fait l'objet d'aucun jugement de valeur ni de hiérarchie. Ils ont permis de montrer qu'à propos d'une même unité, les entrées dans le texte pouvaient être différentes sans pour autant qu'il y ait de *bonnes* ou de *mauvaises* réponses. Il en est ainsi par exemple du surlignement du titre *Sale menteur !* qui suscite chez l'un, en corrélation avec l'illustration de la couverture, un acte de protention (h1) tandis qu'un autre est sensible à l'axiologisation du texte (b). De la même manière, dans la SI, le surlignement de *une belle montre neuve* associé à l'illustration de la couverture permet à un élève de déduire qu'il sera question d'une montre dans l'histoire (h2) alors qu'un autre élève recherche les passages relatifs à la course (f).

SUSCITER LE DIALOGISME INTERACTIONNEL

Parallèlement à l'activité de surlignement, il a été demandé aux élèves, dès le début du second trimestre, d'annoter leur lecture. Le maître a fait remarquer à ses élèves que lorsque les échanges sur la partie de l'album lu étaient différés, il était difficile pour nombre d'entre eux de parler de leur lecture. Proposition leur est alors faite de noter sur un Post-it un mot ou une phrase à propos de ce qu'ils ont pensé ou retenu. L'expression d'un sentiment du type « j'aime bien... » ou « je n'aime pas ... » leur est donnée à titre d'exemple mais afin d'éviter que ceux-ci ne deviennent des modèles à reproduire, il est précisé qu'il n'y a pas d'obligation à commenter chaque unité et qu'il est également permis d'écrire autre chose que ces deux propositions. Les élèves disposent pour cela d'une feuille de papier sur laquelle le maître note à leur demande les mots inconnus dont ils ont besoin pour écrire leurs annotations. Les Post-it étaient ensuite à placer sur la page concernée.

Emprunt et lecture de surface

Comme lors de l'utilisation du surligneur, l'aspect ludique a dominé les premières séances. En proposant d'écrire les dichotomiques « j'aime bien... »/« je n'aime pas... », nous voulions éviter aux élèves de se retrouver dépourvus d'idées de commentaires à noter. Notre objectif était bien entendu de leur permettre d'interagir avec le texte et de formuler des réflexions personnelles qui témoigneraient de leur capacité à interpréter ce qu'ils avaient lu et qui seraient la marque d'une effective activité de compréhension. Nous avons donc mis à disposition des élèves un bloc de Post-it de manière à susciter d'autres annotations que celles suggérées par le maître. Il est cependant vite apparu nécessaire de réguler le nombre de Post-it à coller par page si l'on voulait éviter que l'unique manipulation de ceux-ci ne supplante l'activité d'annotation. La classe s'est alors accordée sur un maximum de deux par page.

Plus significatif est le contenu des annotations. L'observation des annotations du premier album montre que seulement deux élèves (sur 16) se sont inspirés des suggestions formulées dans la consigne tandis que deux autres proposent diverses annotations personnalisées. Les premiers produisent des annotations de nature appréciative du type « de ce bon feu bien » ou « Je la trouve bien parce qu'elle est bien / mais des fois elle fait peur » ; les seconds proposent des hypothèses sur l'histoire du type « peut-être que Hulul a entendu un bruit bizarre », ré-

interprètent (« Hulul sait que l'invité c'est l'hiver ») ou reformulent de manière synthétique (« Hiver met Hulul contre le mur »). Les autres annotations, la majorité (187 sur 204), consistent à relever des fragments, des emprunts, plus ou moins longs et qui sont à mettre en parallèle avec ceux sélectionnés lors de l'activité de surlignement.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le choix massif de l'emprunt lors de l'annotation du premier album. La pertinence de la consigne peut être interrogée. On peut ainsi supposer l'absence d'une *sphère motivante* (13) suffisamment propice à la production de la pensée. Les élèves percevant mal le motif et les finalités se seraient alors acquittés de la tâche en inscrivant des mots, des phrases ou des bribes de phrases sans établir de lien avec leurs réactions au texte. Les occurrences non significatives du type « Hulul était » ou « comme » abondent dans ce sens.

On peut faire également l'hypothèse que cette activité a complexifié la tâche de la majorité des élèves. Ceux-ci avaient à gérer différentes opérations exigeant un haut niveau de performance. Outre l'accès au code, ils devaient être attentifs au discours intérieur suscité par la lecture. Ils avaient ensuite, pour produire une annotation, à passer des formes prédicatives propres au langage intérieur à des opérations de textualisation assurant l'extériorisation et la médiatisation des objets pensés. Cette dernière opération particulièrement complexe a pu se voir substituée par celle plus économique au plan cognitif de l'emprunt.

On peut encore se demander si l'emprunt ne permet pas à des élèves, pour qui lire consiste uniquement à décoder, de répondre à la consigne. Certains élèves semblent en effet ne pas comprendre parce qu'ils ne *dialoguent* pas avec le texte, tout en ignorant dans le même temps que le fait de ne pas *dialoguer* avec le texte entrave la compréhension de ce dernier. Interroger le texte qu'on lit apparaît donc comme un implicite qui n'est pas une pratique survenant spontanément chez tous les apprentis lecteurs ; d'où l'importance de l'explicitier et de susciter le dialogisme textuel.

Enfin, si les élèves étaient capables lors de l'activité de surlignement de justifier les segments sélectionnés, ils se trouvaient par contre démunis lorsqu'il s'agissait d'explicitier leurs annotations. Le travail concomitant de lecture des segments surlignés et des annotations, doublé d'échanges sur les choix opérés et les motifs, a permis de faire évoluer la

nature des annotations (14), d'abandonner progressivement l'emprunt au profit d'annotations issues d'interactions avec le texte. Dans le premier album annoté, *L'invité*, l'emprunt est présent à hauteur de 91,66 %. S'il reste encore très fréquent dans *Des bosses étranges* (83,43 %), il tombe à 38,22 % pour *Ming Lo déplace la montagne* puis à 7,40 % pour *Sale menteur !*

Annotations et parcours de lecture

L'abandon de l'emprunt a pour corollaire la personnalisation des annotations. L'annotateur est selon J. Virbel *une technique empirique et individualisée de mémorisation et de capitalisation de résultats de lecture* (15). La grande diversité des annotations produites par l'ensemble des élèves ne doit donc pas surprendre. Chaque élève a généré de trois à cinq types d'annotations auxquelles il a recours tout au long de sa lecture, puis qu'il reprend et qu'il adapte d'une histoire à l'autre. Il est impossible de dresser ici une typologie fine des annotations produites. Tout au plus peut-on établir des groupements qui rendent compte des procédures interactives engagées par les lecteurs avec le texte.

On observe en premier lieu des reformulations périphrastiques d'un segment évalué comme important par le lecteur et dont la forme synthétique favorise la mémorisation ou/et la réactivation lors de la relecture de l'annotation. Parfois, les reformulations s'apparentent à une réinterprétation, à un réajustement d'un segment ; se redire les choses, avec ses propres mots pour mieux les comprendre, mieux les intérioriser ou pour s'assurer que l'on a bien compris. On relève également des commentaires de formes diverses. À la marge des réactions au texte, on trouve les commentaires légendant une illustration de l'album. Le commentaire sert encore tantôt à émettre des jugements de valeur sur la narration, tantôt à discuter l'attitude de tel personnage. On peut rapprocher de cette dernière forme de commentaire des questions interrogeant les choix diégétiques. C'est le cas lorsque des élèves interrogent la phase de complication et proposent d'emblée dans leur question une résolution tangible au problème rencontré par le héros. S'ils traduisent une bonne compréhension de l'histoire, les questionnements de ce type n'en sont pas moins la marque d'une posture inappropriée d'un lecteur qui rompt en quelque sorte le pacte tacite passé avec le texte selon lequel, pour reprendre N. Carpentiers, *le lecteur, s'il est conscient du caractère fictif des événements narrés, croit*

toujours, dans une certaine mesure, à l'histoire qui lui est racontée (16). D'autres questions par contre rendent compte de l'inadéquation entre les attentes du lecteur et ce qu'il découvre de l'histoire. Il en est ainsi dans *L'invité* où une élève interroge à partir du titre la SI présentant un héros prêt à passer une soirée seul et qui note « *Pourquoi l'invité ?* ». On peut enfin lier à cette dernière catégorie de questions les annotations qui émettent des hypothèses sur la psychologie, les pensées ou les actions d'un personnage.

La catégorisation succincte présentée ci-dessus ne permet pas d'accéder à *l'explicitation de cette part proprement individuelle et autobiographique dans la construction du sens (d'un sens) ou d'une interprétation d'un texte à travers sa lecture* (17) que permet de son côté l'annotation. C'est pourtant cette question qui nous préoccupe. Nous voudrions montrer à partir de l'observation de deux exemples en quoi la demande de produire par écrit une annotation contribue à établir une relation dialogique avec le texte, en quoi celle-ci favorise et témoigne à son tour d'une activité effective de compréhension et d'interprétation du texte (18).

Lysiane : 1. Comment va-t-il déplacer la montagne ? 2. pierres et cailloux. 3. *malheur*. 4. *homme*. 5. Il vit le sage. 6. Comment vont-ils faire ? 7. Ming Lo se fait mal. 8. Comment vont-ils faire ? 9. Mais ça ne marche pas. 10. Pourquoi beaucoup de pains et de gâteaux ? 11. La montagne n'a plus de pains et de gâteaux. 12. Pourquoi la femme de Ming Lo ne va pas avec lui ? 13. La montagne ne bouge pas et c'est Ming Lo qui va bouger. 14. La femme de Ming Lo apprend à faire la danse de la montagne qui bouge. 15. Ming Lo bouge à la place de la montagne. 16. Ming Lo et sa femme sont contents. 17. Ming Lo et sa femme sont contents.

Chez Lysiane, l'annotation 1 émane par inférence de la lecture du titre et de la première page. En énonçant l'enjeu avant même qu'il n'apparaisse dans l'histoire, elle atteste de la bonne compréhension du texte. Comme en témoignent les annotations suivantes, cette question à l'initiale du texte guide la lecture. En ouvrant sur la recherche d'une réponse satisfaisante, elle suscite l'anticipation et l'évaluation des actions menées par Ming Lo pour résoudre son problème. Les questions en 6, 8 et 10 n'expriment pas moins le doute sur l'efficacité des solutions proposées par le sage à Ming Lo, tandis qu'en 12 l'intervention de la femme de Ming Lo est considérée

comme un moyen efficient de résolution du problème. Les inférences 7, 8 et 9 viennent en contrepoint confirmer les doutes émis lors du questionnement et l'inefficacité des premières propositions du sage. L'annotation 13 montre que Lysiane a anticipé sur la fin de l'histoire, qu'elle en connaît déjà à ce moment-là l'issue. Les annotations 14, 15, 16 et 17, pauvres en information, confirment l'anticipation du dénouement et montrent que Lysiane est déjà en possession de la réponse posée en 1.

Justin : 1. Ming Lo vit dans une maison près d'une grosse montagne mais il n'aime pas la montagne. 2. Il y a des pierres qui tombent et de la pluie. 3. La femme de Ming Lo dit de déplacer la montagne et Ming Lo dit : « Comment je pourrais déplacer la montagne. » 4. La femme de Ming Lo dit d'aller voir le sage. 5. Le sage dit à Ming Lo de prendre le plus gros arbre qu'il trouvera. 6. Ming Lo tombe. 7. Ø. 8. Ø. 9. Ø. 10. Pourquoi l'esprit a toujours faim ? - 10' Il y a plus de fumée qui sortait de sa pipe. 11. L'esprit n'a pas mangé à cause du vent. 12. Le sage a donné une bonne idée à Ming Lo. 13. Ming Lo est content - 13' Il doit faire la danse de la montagne qui bouge - 13'' Il va le faire. 14. Ming Lo a démonté sa maison. - 14' Ming Lo fait la danse de la montagne qui bouge. 15. Ming Lo et sa femme mettent leur pied juste derrière l'autre. 16. Ming Lo et sa femme regardent la montagne. 17. Ming Lo et sa femme vont voir la montagne petite de loin.

Les annotations de Justin révèlent un angle d'attaque très différent de précédemment. Justin procède essentiellement par reformulation (1 - 3 - 4 - 5 - 14' - 15 - 16) ou, lorsqu'une page est dense sur un plan informationnel, par la sélection d'un élément qu'il considère comme important (2 - 6 - 13'). L'ensemble propose une synthèse cohérente de l'histoire et donne accès à la lecture *signifiante* du texte par Justin. Les enchaînements événementiels respectent ceux proposés dans l'histoire et dans le même temps les choix annotatifs montrent les éléments auxquels Justin a été sensible, ceux qui méritaient,

selon lui, d'être retenus. La nature des annotations n'est pas pour autant totalement homogène sur l'ensemble du texte. Sa diversité rappelle à cet effet le lien entre l'annotation et l'instant et l'humeur de l'instant où elle est produite. La variation de l'univers de pensée d'une séance à l'autre peut expliquer l'absence d'annotations en 7, 8 et 9, l'annotation d'un commentaire de l'illustration en 10' et d'un commentaire appréciatif en 12.

CONCLUSION

Quels enseignements pouvons-nous tirer de cette expérimentation et quelles suites faut-il lui donner ? Premier élément qui nous semble essentiel, il n'apparaît pas nécessaire d'attendre que le lecteur détienne des compétences lectorales confirmées pour engager l'apprentissage de savoir-faire *artisansaux* (19). L'investissement d'élèves de CP, novices en lecture, dans la dynamique d'apprentissage que nous avons décrite ainsi que les bénéfices qu'ils en ont tirés en témoignent. Second point, l'appropriation de ces savoir-faire permet de doter l'élève d'outils lui donnant la possibilité, d'une part, d'accomplir une lecture longue et, d'autre part, de se construire un parcours personnel dans le texte nécessaire à son interprétation. Il serait cependant intéressant de recueillir des données pouvant confirmer que les élèves maîtrisant ces micro-compétences ont une *meilleure* compréhension des textes que ceux n'ayant pas bénéficié d'un tel apprentissage.

Enfin, il serait nécessaire de faire porter cette étude sur des textes de genres autres que narratifs et de ne pas négliger les textes électroniques qui, selon les supports, répondent à des stratégies de lecture différentes de celles mises en œuvre à propos du livre imprimé (20) et également permettent un traitement autre du texte (21).

Patrick Borowski
Équipe « Médiations Textuelles »
CELTED (Centre d'Études Linguistiques des Textes
et des Discours), Metz

NOTES

- (1) Voir à ce sujet notre article collectif, J.-M. Privat *et al.*, Vers une didactisation des médiations textuelles, *Cahiers du français contemporain*, n° 7, 2001, p. 161- 177, qui propose un cadrage de la problématique des médiations textuelles.
- (2) Ils appartiennent à une école classée en ZEP.
- (3) Au CP, en début d'année scolaire, le traitement du code requiert un contrôle attentionnel tel qu'il est difficile à l'apprenant lecteur de mener une activité de compréhension sur un texte *long*. Il importe donc pour ne pas négliger cette dimension essentielle de proposer des activités de lecture où le traitement du code est délégué à l'adulte de manière à permettre aux élèves d'exercer leur compréhension sur des textes écrits.
- (4) La lecture de l'album *Petit singe*, « Ah ! si seulement il avait écouté ... » (John A. Rowe, Editions Nord-Sud, 1999) correspond à l'étape 13 du tableau 1.
- (5) Afin de ne pas nous écarter de notre problématique, nous ne décrivons pas ici les activités destinées à développer la compréhension des segments lus. Notons toutefois qu'elles ont été un préalable indispensable à la conduite des activités menées sur la question des pauses lectorales.
- (6) R. Barthes, *Sur la lecture*, Œuvres complètes, t. 1, p. 383.
- (7) Chez Barthes la distinction *signifié/signifiant* est utilisée de façon métaphorique. Renvoyant à « la lettre » du texte, le *signifié* s'apparente à une lecture unificatrice, une clôture du sens tandis que le *signifiant*, renvoyant à la polysémie du sens, est la part du signe qui permet la lecture plurielle.
- (8) Rappelons que Barthes renouait avec la *ruminatio* qui en offrant la possibilité de ruminer, de brouter et de *lire en rase-mottes*, favorisait l'interprétation du texte.
- (9) R. Barthes, *Sollers écrivain*, Œuvres complètes, t. 3, p. 959.
- (10) J. Virbel, Annotation dynamique et lecture expérimentale : vers une nouvelle glose ?, *Littérature*, n° 96, 1994, p. 91-105.
- (11) *Ibid.*, p. 95.
- (12) Cf. colonne « surlignement infructueux », tableau 2.
- (13) B. Schneuwly, La conception vygotkienne du langage écrit, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 73, 1988, p. 10-117.
- (14) Le fait que l'activité de décodage devient plus aisée au fur et à mesure que l'on avance dans l'année scolaire a pu également contribuer à faire évoluer les types d'annotations utilisés par les élèves. Si ce facteur ne doit pas être négligé, il est nécessaire cependant de rappeler l'importance des interactions entre élèves dans la construction et l'évolution des apprentissages.
- (15) J. Virbel, *op. cit.*, p. 94.
- (16) N. Carpentiers, *op. cit.*, p. 123.
- (17) J. Virbel, *op. cit.*, p. 103.
- (18) Dans le relevé d'annotations suivant, le numéro indique l'ordre de production des annotations, le tiret sépare deux annotations produites sur une même page, l'italique désigne les emprunts et Ø signale l'absence d'annotation sur la page donnée. L'analyse que nous proposons porte sur l'album *Ming Lo déplace la montagne*.
- (19) J.-M. Privat *et al.*, *op. cit.*
- (20) Voir J.-F. Barbier-Bouvet, Internet, lecture et culture de flux, *Esprit*, décembre 2001, p. 20-34, notamment l'opposition qu'il fait entre lecture de fil, propre au livre et lecture de prélèvement, propre à internet (p. 24).
- (21) Voir ce que dit J. Virbel au sujet des possibilités nouvelles d'investigation du texte offertes par « la lecture assistée par ordinateur », *op. cit.* Voir également J.-D. Wagneur, La bibliothèque électronique de la BNF ou Quand un lecteur a le droit d'écrire sur les livres, *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, n° 2, 1999.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R. (1993-1995). – **Œuvres complètes**, 3 tomes. Paris : Éd. du Seuil.
- BARBIER-BOUVET J.-F. (2001). – Internet, lecture et culture de flux. **Esprit**, décembre, p. 20-34
- CARPENTIER N. (1998). – **La lecture selon Barthes**. Paris : L'Harmattan.
- HÉBRARD J. (1990). – Les gestes de la lecture. In **Le grand Atlas Universalis des Littératures**, p. 282-285.
- PRIVAT J.-M. *et al.* (2001). – Vers une didactisation des médiations textuelles. **Cahier du Français Contemporain**, n° 7, p. 161-177.
- VINSON M.-C. (à paraître). – **Façons de lire, façons de faire. Prix serial readers**.
- VIRBEL J. (1994). – Annotation dynamique et lecture expérimentale : vers une nouvelle glose ? **Littérature**, n° 96, p. 91-105.

Albums

1. MAYER Mercer. – **Il y a un alligator sous mon lit**. Paris : Gallimard (Folio Benjamin).
2. LOBEL Arnold. – **Hulul (L'invité et Des bosses étranges)**. Paris : L'École des loisirs (Lutin Poche).
3. LOBEL Arnold. – **Ming Lo déplace la montagne**. Paris : L'École des loisirs.
4. WILHELM Hans. – **Sale menteur**. Paris : Casterman.

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle

Revue internationale

Le Décrochage scolaire

vol. 36, n° 1, 2003

Numéro thématique coordonné par Carole ASDIH et Christiane CARRÉ

Carole Asdih

Introduction

Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires :
étapes, logiques et parcours

Maryse Hedibel

Des Élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans

Stéphane Bonnéry

Le Décrochage scolaire de l'intérieur :
interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers

Carole Asdih

Étude du discours de collégiens en décrochage :
conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir

Michèle Guigue

Des Garçons décrocheurs et l'école

Mathias Millet & Daniel Thin

Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires »
des collégiens de familles populaires

Musée pédagogique : Présenté par Jacques Arveiller
Robinson et les psy

Abonnement 4 n° / an : - Institution : 50 € - Individuels : 40 € - Etudiants : 30 €
Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – BP 5186 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 64 85 Fax : 02 31 56 54 58

E-mail : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr Web: www.unicaen.fr/mrsh/CERSE

Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité

Nicole Mosconi
Nicole Heideiger

Cet article étudie la relation inspecteur/inspectée, dans l'enseignement primaire, du point de vue de femmes enseignantes inspectées par un corps majoritairement masculin. À travers l'analyse de trois entretiens non directifs, il montre que cette relation hiérarchique suscite des phénomènes psychoaffectifs qui débordent largement son aspect fonctionnel. Les enseignantes tiennent un discours irrationnel, avec un vocabulaire très affectif, en lien avec une relation qu'elles vivent comme infantilisante. Elles évoquent une figure de l'inspecteur, fantasmatique, persécutive et angoissante, dont le jugement, par la note attribuée, est représenté comme un jugement quasi divin, séparant les bons des mauvais. Dans la perspective de l'analyse de l'autorité par Gérard Mendel, nous faisons l'hypothèse que cette figure de l'inspecteur, omnisciente et toute-puissante, renvoie, chez les enseignantes, à des phénomènes très régressifs et peut être interprétée, à la lumière des travaux post-freudiens, comme la représentation fantasmatique d'un père œdipien derrière lequel se cache une figure maternelle très archaïque, issue de la pré-généralité orale, anale, dispensatrice de vie et de mort, suscitant dépendance extrême, agressivité, culpabilité et peur de l'abandon.

Mots-clés : inspection, autorité, fantasme, régression, imago maternelle archaïque.

L'Éducation nationale, comme d'autres institutions, impose à ses fonctionnaires un contrôle régulier de leur exercice professionnel. Dans le premier degré de l'enseignement scolaire, c'est un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) qui est chargé de vérifier que les enseignants remplissent correctement leur mission, respectent les programmes et les horaires d'enseignement, et qui évalue leur qualité pédagogique, à travers l'observation d'une séance d'enseignement, suivie d'un entretien avec l'enseignant/e, la

rédaction d'un rapport et l'attribution d'une note. Entretien, rapport et note sont supposés avoir pour but de conférer au fonctionnement institutionnel un caractère objectif.

Toutefois, cette relation entre un/e subordonné/e et son/sa supérieur/e hiérarchique entraîne chez les enseignant/es des phénomènes psychoaffectifs qui débordent largement son aspect fonctionnel. Toute observation d'une salle des maître/sse/s, un jour

d'inspection, permet de constater des sentiments qu'on peut considérer comme disproportionnés au regard de l'enjeu professionnel véritable. Dès que l'inspecteur/rice a annoncé sa venue, on peut en effet observer, parmi les enseignant/es, un état d'effervescence, d'inquiétude, voire d'angoisse. Sa réputation, bonne ou mauvaise, qui le/la précède, les expériences des collègues, tout concourt à « dramatiser » l'inspection et à favoriser affects et fantasmes.

Et ces phénomènes sont d'autant plus accentués que le rapport inspecteur-inspecté se noue le plus souvent entre des femmes enseignantes, très majoritaires dans le corps (77,8 % et 95 % en école maternelle), et un corps d'inspection jusqu'à récemment majoritairement masculin (66,2 % (1)). Dès lors on peut se demander si des rapports socio-sexués de pouvoir ne se superposent pas au rapport institutionnel hiérarchique pour rendre ces rapports encore plus émotionnels et irrationnels.

Cet article se propose d'analyser cette relation institutionnelle en se plaçant du point de vue des enseignantes. La question sera de savoir comment elles vivent ce rapport de pouvoir. On s'interrogera sur ce qui participe, par-delà des évolutions réelles, au maintien de cette autorité à dimension mythique, plus ou moins entretenue par l'institution elle-même, et sur les fantasmatiques individuelles qu'elle suscite chez les enseignantes.

Notre matériel consistera en trois entretiens non directifs de recherche dont la consigne était : « Vous avez été inspectée il y a quelques temps, j'aimerais que vous me racontiez comment cela s'est passé, ce que vous avez ressenti, vécu ». Ces entretiens ont donné lieu à une analyse clinique à référence psychanalytique (2) : après une analyse thématique, nous avons conduit une analyse de l'énonciation qui cherchait, à travers le style, le vocabulaire, les mots outils, la syntaxe, les troubles de la parole, à repérer les contradictions, les logiques de pensée différentes, les mécanismes de défense, les conflits psychiques sous-jacents et les brutales irruptions d'éléments venant de l'inconscient. En effet, nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle, dans cette relation hiérarchique, se rejouaient les angoisses et les conflits psychiques liés aux figures parentales intériorisées dans l'enfance. En particulier, nous nous référerons aux analyses de Gérard Mendel sur l'autorité (3).

Nous présenterons tout d'abord l'analyse du discours de chacune des trois enseignantes interviewées, puis quelques conclusions plus générales.

ANNE ET LA QUÊTE DE RECONNAISSANCE

Anne est une petite femme brune d'une cinquantaine d'années qui, après avoir été infirmière, puis puéricultrice de PMI, est entrée dans l'enseignement vers quarante ans, et exerce depuis une dizaine d'années en école élémentaire.

Pour elle, quand on est inspecté, on ressent « une appréhension », ou, dans le registre de la dénégation : « *c'est pas une grosse angoisse parce que ça va...* ». Dans l'entretien, l'inspecteur devient « *quelqu'un* », terme impersonnel, qui « *regarde tout ce que vous faites, tout ce que vous dites...C'est désagréable enfin bon ça peut être désagréable* ». Cet inspecteur sans nom devient un œil tout-puissant qui « *regarde tout* », vous empêche d'être vous-même : « *on n'est jamais exactement comme quand on n'est pas inspecté* », ce qui crée un fort déplaisir.

Mais que peut ce regard inquisiteur ? Juger, évaluer : « *bon y a le jugement quand même enfin l'évaluation* », évaluation qui ne concerne pas seulement le travail, mais « *la personne* », quêtant la reconnaissance : « *pour être reconnue aussi* », même si l'on se défend de ce désir secrètement enfoui d'être reconnue comme parfaite : « *y avait des critiques hein de toutes façons, c'est normal, je crois que ça c'est normal bon y en a peut-être qui sont parfaits hein tant pis pour eux (rires) !...* ». Mais le pouvoir suprême de l'inspecteur : « *c'est surtout la note* ». L'inspecteur sépare les bons ou les mauvais, ceux qui doivent « *monter* » et ceux, au contraire, qui seront « *descendus* », rejetés : « *on est dans le vert ou on est dans le rouge* ».

Au moment où elle prononce ce discours sur la note, c'est comme si se faisait une prise de conscience : « *on n'aime pas avoir une mauvaise note quoi c'est peut-être primaire hein* ». La note, qui évoque le soi-élève, renvoie à l'enfance « *les résidus de gamin* ». Elle en prendra encore plus nettement conscience plus loin : « *quand on est jeune on a envie d'avoir des bonnes notes... quand on est enfant c'est sûr* ».

Il s'agit d'autant plus d'une régression infantile que cette notation va lui faire revivre, lors de sa première inspection, une rivalité fraternelle avec une autre enseignante, débutante comme elle, mais plus jeune qu'elle, « *une petite...enfin une jeune* ». Comme l'inspection de cette dernière « *s'était mal passée* », elle a demandé une nouvelle inspection et l'inspecteur, revenu la voir, lui a rajouté deux points ; et Anne de s'indigner : « *c'était pas juste hein il avait qu'à me*

réinspecter ! » ; elle se vivait comme abandonnée : « il lui donne une deuxième chance il lui met deux points et puis moi il me laisse... », délaissée comme l'aînée, quand les parents s'occupent de la cadette. Cet inspecteur, père injuste, s'est laissé séduire par la jeunesse : « j'ai l'impression qu'il avait un a priori... que j'étais une vieille (rire) ». D'où son agressivité face à cet inspecteur que les autres enseignant/es appréciaient : « pourtant il avait une bonne presse, on disait ouais il est sympa...mais bon moi, il m'a pas plu ». Et en même temps, et contradictoirement, elle va protéger cette figure paternelle de son agressivité en la retournant contre elle-même : elle va faire son auto-critique, « j'étais pas au point », « c'était pas extraordinaire ce que j'avais fait », prête à faire allégeance à l'autorité pour recouvrer son amour : « je tiens compte de ce qu'ils me disent ».

Elle préférera le second inspecteur, qui pourtant « était très exigeant », qui parfois faisait pleurer les collègues, « il était pas tendre quoi », mais qui a su la reconnaître : « mais bon moi, ça s'est toujours bien passé donc... ». Le sentiment d'épreuve réussie a contribué à restaurer sa propre image narcissique, d'autant qu'il a accédé à sa demande de lui augmenter sa note, réparant l'injustice antérieure. Par opposition à l'arbitraire du premier inspecteur qui l'a abandonnée, celui-ci a représenté pour elle une figure paternelle tutélaire, dont le pouvoir limité mais réglé, instaure un monde ordonné, où la négociation est possible. Mais l'inspection conserve un élément magique : « ça accroche ou ça accroche pas ».

CATHERINE OU LE RENVERSEMENT DU RAPPORT

Catherine a commencé par faire un BTS d'informatique et elle a « bossé longtemps » dans la formation d'adultes. Puis elle a repris des études par correspondance afin d'obtenir une licence, pour, selon sa formule, « revenir dans l'Éducation nationale », où elle enseigne depuis quatre ans. Elle parle à la première personne de la seule inspection qu'elle a connue jusqu'ici, vers la fin de sa première année d'enseignement.

Au départ, elle ressentait « une inquiétude », « du stress », elle dira plus loin « une grosse angoisse ». Car cet inspecteur « avait une renommée terrible, il avait très mal noté des collègues » ; plusieurs collègues avaient été « blessés », l'une même « vraiment démolie ».

Mais voici que, dès que l'inspecteur s'est présenté, « il est arrivé il s'est installé et l'oubli total de la personne ». Elle a fait sa séance, comme s'il n'était pas là, sans penser à lui. Il s'est fait discret, au fond de la classe, et il ne l'a pas impressionnée du tout : c'était un « petit bonhomme », « il était petit, petit mec ».

Au cours de l'entretien qui a suivi, elle a joué « quitte ou double ». Au lieu d'attendre passivement son jugement, c'est elle qui l'a questionné, elle lui a exposé tout ce qu'elle avait fait depuis le début de l'année, et aussi toutes ses difficultés, ses doutes. Elle voulait faire en sorte que cet entretien soit « plus de l'ordre du conseil que de l'inspection » ou de la « sanction » et se protéger des critiques : « pour ne pas me sentir agressée » ; et peut-être même se faire valoir : « et puis avoir aussi quand même consciemment montré ce que je savais avoir bien fait donc au cas où il l'aurait pas vu ». Elle a conscience d'en avoir un peu « rajouté » : « chaque fois qu'il faisait mine de décoller hop ! j'avais une autre question : et ça vous pourriez me dire... », elle a même eu « l'impression de le saouler ». Et quand elle en a parlé à ses collègues, ils lui ont dit : « t'aurais jamais dû ! ».

Et pourtant « ça a pas dysfonctionné au niveau de l'approbation ni de la note ». Selon elle, « le feeling » est passé. Non seulement elle a été intégrée dans l'Éducation nationale : « j'ai réussi comme je voulais, c'est bon il ne me jettera plus (rire) j'y suis ! », mais encouragée : « on m'encourageait à continuer dans ce que je faisais en le perfectionnant, en m'améliorant, en continuant à lire... ». Ainsi celui qu'elle avait fantasmé comme un « croquemitaine » s'est humanisé : « moi je me suis sentie détendue face à quelqu'un que je trouvais humain par rapport à l'image que je m'en étais faite donc comme si tout à coup c'était : ouf ! il va pas... il va pas m'incendier ! ». Mais, malgré cette expérience plutôt positive de l'inspection, elle sait bien qu'elle est « comme tout le monde » et, dit-elle, la prochaine fois, « je pense que j'aurai le même stress ».

Elle est très critique sur l'inspection. Pour elle, celle-ci n'apporte aucun plus dans la pratique professionnelle, rien qu'une note : « ce qui reste, c'est la note, c'est pas le rapport », note qui joue peu pour le mouvement. Dès lors, c'est seulement « psychologique », « c'est l'image de soi, c'est je vaux 10 ou je vaux 14, je vaux des points ». Par ailleurs, l'évaluation est subjective, elle ne se fait pas selon des critères précis, « c'est le flou ». Et comme on ne sait pas ce

qu'il observe et ce qu'il évalue, l'inspecteur devient un regard inquiétant, dérangent, persécuteur : « *qu'est-ce qu'il allait regarder ? ... Qu'est-ce qu'il allait observer ?* ». L'inspection finalement est infantilissante : « *c'est infantilisant, je trouve... enfantin, c'est ce côté approbation de son travail quoi sur un regard d'une heure ou même pas* ». Et c'est pourquoi les enseignants se conduisent comme des enfants à qui le stress fait perdre leurs moyens : « *c'est comme les enfants quand ils ont un contrôle quoi, c'est bah on sait... et puis on a tout perdu, y a le trou noir* ».

Par rapport à la figure de l'inspecteur, Catherine voudrait bien se conduire en adulte rationnelle, en se disant que les inspecteurs « *ce sont des êtres humains* », qui n'ont pas « *la science infuse* ». Il faudrait, comme elle dit, « *travailler là-dessus pour ne pas en faire un père symbolique qui sait tout qui a tout le pouvoir...qui a le savoir et qui va juger et qui va noter et qui va foutre en l'air des gens...* ». Mais, comme ce « *père symbolique* » a été bienfaisant pour elle, qu'il l'a encouragée, reconnue, valorisée narcissiquement, elle ne peut s'empêcher de l'idéaliser : « *je me dis... j'idéalise...il a ça dans sa tête (le tout) il a ses grilles et j'idéalise... je me dis bon c'est un être qui sait ce qu'il fait* ».

Mais Catherine n'est pas pour autant délivrée de ses fantasmes. Pour annihiler le pouvoir de destruction de l'inspecteur, c'est son pouvoir tout court qu'elle a annihilé : « *je pense qu'il faut garder dans sa tête le point d'ancrage que ce n'est qu'un égal* ». Or, considérer les inspecteurs comme « *des êtres égaux* » n'est pas plus rationnel que les considérer comme des pères symboliques tout-puissants et omniscients, car c'est dénier le pouvoir hiérarchique de l'inspecteur sur l'inspectée.

En fait, Catherine a fait plus : elle a tenté de s'emparer de cette autorité fantasmée, lorsqu'elle prétend lui avoir, dans l'entretien avec lui, dicté ses volontés : « *tu ne m'inspecteras pas sur les dix minutes ou l'heure que tu as vues... je veux, je veux qu'on voie tout mon boulot... et je veux tout voir avec vous ...* » ; « *je veux, je veux* », en lui donnant fictivement des ordres, elle a, comme elle dit « *inversé les rôles* », jusqu'à se substituer à lui dans sa fonction d'observation et d'évaluation « *pour éviter de m'entendre dire ce que je sais moi-même donc ce qui ne va pas* ». Enfin elle inverse la position d'autorité de l'inspecteur qui ferait d'elle la « *petite* » en face de lui, le « *grand* », en prenant prétexte de sa taille pour faire de ce « *croque-mitaine* », un « *petit* » (« *petit bonhomme* », « *petit, petit mec* », « *ce tout petit machin* »).

On sent toute l'agressivité latente que renferme cette métamorphose, que l'on retrouve aussi dans la manière dont elle dit l'avoir annihilé pendant l'inspection : « *je l'ai alors complètement squeezé* » et dans la familiarité des mots qui décrivent la tactique qu'elle a utilisée pour prévenir son agressivité redoutée, dans l'entretien : elle lui a « *balancé* » toutes ses questions, « *déballé* » toutes ses difficultés, « *tartiné* » tout ce qui n'allait pas. Et encore dans le défi qu'elle lui lance : « *j'ai le savoir entre guillemets devant moi eh bien monsieur qui avez le savoir, aidez-moi !* ».

En s'emparant de la puissance (ou de la toute-puissance) de l'inspecteur, il ne s'agit pas seulement de se défendre de l'angoisse de destruction, c'est aussi prétendre s'auto-inspecter, s'auto-évaluer, s'auto-engendrer comme enseignante, agir le fantasme d'omnipotence par lequel sont déniées origine et filiation.

BÉATRICE OU L'IDÉAL IMPOSSIBLE

Béatrice a entre quarante et cinquante ans, elle est directrice d'une école maternelle. C'est une femme énergique, volontaire et chaleureuse. Elle s'est comme jetée dans l'entretien : penchée en avant, presque tendue, elle parle d'abondance.

Sur l'inspection, c'est un flot de rancœurs qui se déverse, une longue plainte, illustrée par de nombreux exemples : une inspection de groupe où l'inspecteur est parti sans vouloir s'entretenir avec l'équipe : « *c'est presque une insulte !* ». Une autre fois, l'inspecteur a mis six mois à envoyer son rapport : « *et puis un jour tu reçois le rapport, tu te dis mais c'est pas possible ! il a rien compris !* ». Un de ces rapports lui a même donné des cauchemars la nuit. Elle nous parle de déception (17 fois) et de colère (6 fois). Les inspecteurs ont, comme elle dit, « *leurs phobies* » ; sans doute veut-elle dire leurs « *manies* » ou leurs « *lubies* », mais, dans ce lapsus, c'est peut-être sa propre phobie de l'inspection qu'elle veut signifier.

Parmi toutes ces figures négatives, une seule inspire des sentiments plus mêlés, l'inspectrice qui, lorsque Béatrice était débutante, l'a formée, en vue du CAP : « *gentille... en visite de classe* », elle était « *très désagréable* », en journée pédagogique, infantilissante et trop exigeante : « *c'était le sacerdoce tu dors pas la nuit, tu travailles...t'en fais jamais assez quelque part...* ».

Le vécu de l'inspection est décrit avec un vocabulaire très émotionnel, elle parle de « *malaise* », de « *stress* », un stress qui se traduit de manière très physique : « *t'es tremblante... ta voix n'est pas la même... t'es... t'es pas libre de tes mouvements, tu fais... t'oublies plein de trucs d'ailleurs parce que t'es pas trop à ce que... t'es trop crispée* ». Et après l'inspection, « *t'es complètement vidée* ».

Les inspecteurs ne s'en rendent pas compte : « *ils se rendent pas compte à quel point ils sont perturbants quelque part* ». Si l'inspection est si « *perturbante* », c'est qu'elle crée une grande incertitude : « *un inspecteur tu sens que... tu sais pas trop ce qu'il pense...* ». Des phrases très désarticulées expriment cette grande insécurité : « *t'es plutôt culpabilisée de ne pas faire ce que tu dev... ce que tu penses qu'on devrait... que tu fasses, parce que t'en sais rien* ». Une forte culpabilité organise tout son discours, les termes « *coupable, culpabilité, culpabilisé* » y sont employés 15 fois. On n'en fait jamais assez, on n'en sait jamais assez : « *c'est toujours un manque que je ressens hein toujours c'est pour ça que on est... on est culpabilisée* ». D'où la conclusion « *c'est toujours ça qui fait que t'es mal, moi je trouve* ». Surtout que le jugement porte non seulement sur le travail, mais aussi sur la personne « *on joue... on joue notre personne hein la personnalité, enfin quelque part c'est ça aussi, c'est ce qu'on est...* ».

Les inspecteurs dominent avec leurs discours irréalistes, inapplicables dans les classes : « *tu as un discours au-dessus et puis [...] toi tu as ta petite classe, tu te débrouilles* ». La distance est infranchissable entre leurs savoirs savants « *eux, ils sont tout le temps dans le bain des nouveaux chercheurs* » et la réalité quotidienne de la classe : « *t'as un grand fossé entre... la haute pédagogie et... et la classe* ». Elle se sent infériorisée : « *c'est toujours toi dans ta petite case* ».

D'une manière générale, l'inspection ravive « *des restes d'enfance, d'examens* » ; l'enfant interrogé sur l'estrade : « *on lui dit "récite ta poésie", puis il sait plus rien* ». De même pour les notes « *l'inspecteur il est là pour noter... c'est comme un enfant, tu mets une note t'attends ton carnet à la fin de l'année heu... je passe je passe pas* ». L'inspection suscite aussi des sentiments de rivalité fraternelle avec ces enseignants qui se font bien voir de l'inspecteur, parce qu'« *ils ont le langage* », les « *gros mots* » à la mode pour faire passer leurs projets et devenir conseillers pédagogiques, même s'ils sont « *nuls* » dans leur classe.

Une autre plainte concerne le manque d'aide et de formation de la part des inspecteurs : « *la formation, ils te la donnent pas mais quand même tu dois l'avoir* ». Ce sentiment de frustration est lié chez elle à une très grande avidité de savoir : « *on a des choses à apprendre on a plein de choses à apprendre et on ne nous les donne pas* ». Mais le savoir échappe toujours. D'un stage « *génial* » avec une orthophoniste, où elle avait beaucoup appris, il ne lui reste rien : « *maintenant j'ai tout oublié, c'est ça, c'est toujours saupoudré* ».

Béatrice déroule tout au long de l'entretien une plainte récurrente d'impuissance : « *on se dit j'ai pas fait ces notions, par rapport à ça je ne vais pas assez loin, c'est pas assez pointu, on peut pas... je veux dire on peut pas* » ; faire l'évaluation des élèves : « *j'y arrive pas, y en a peut-être qui y arrivent mais moi j'y arrive pas* ».

Derrière toutes ces phrases négatives exprimant ses insatisfactions, ses incapacités et ses manques, on peut voir se dessiner l'enseignante idéale qu'elle rêve d'être, qui réussirait tout, idéal tellement élevé qu'il reste nécessairement hors d'atteinte et condamne Béatrice à dévaloriser tout ce qu'elle peut faire dans sa classe. La demande de savoir se situe dans le même registre : recevoir « *une vraie formation* » qui lui permettrait de s'égaliser à son idéal de perfection, la libèrerait de sa propre expérience, faite de tâtonnements, d'échecs et d'insatisfactions et ferait d'elle l'institutrice idéale au royaume mythique d'un enseignement sans contradiction, sans conflit, sans histoire. Un stage parfois lui fait oublier « *la vraie réalité quotidienne* » et l'entraîne dans ce royaume de l'idéal « *tu commences à décoller un peu... à rêver que tu pourrais faire ça, puis après quand tu reviens t'atterris quoi* », atterrissage brutal dans la réalité de la classe.

Pourtant dans le quotidien de la classe, elle peut se donner une vision enchantée de son travail : « *on est des artistes enfin moi je me considère pas comme une artiste mais c'est un travail d'artiste quelque part parce que tu... avec les enfants tu crées tout le temps* ». Mais la présence de l'inspecteur dissipe l'illusion et renverse les valeurs. Parfois elle se dit : « *tiens, il peut venir m'inspecter en ce moment ça roule heu... je suis contente... et puis après finalement tu te dis (doucement) non c'est de la merde ce que j'ai fait là (rire)* ». La présence de cet œil impitoyable, qui perce les faux-semblants, ravale son travail d'artiste à sa réalité « *merdique* », dérisoire et sans valeur.

Le vécu de l'inspection est très persécutif : « *c'est un œil heu enfin c'est désagréable, c'est un peu l'espion dans la classe quoi c'est pas du tout une personne qui peut t'apporter quoi que ce soit... enfin c'est... c'est vraiment la police le flic quoi dans la classe, moi je le sens comme ça* », l'œil divin qui suscite le remords, l'espion qui vient observer l'ennemi pour révéler ses secrets à l'autorité qui l'emploie, la police, qui vient réprimer. Cet œil qui la regarde est un symbole de ce Surmoi sévère par lequel elle s'observe sans cesse pour se prendre en défaut elle-même. Et la culpabilité est l'intériorisation de cette agressivité qui s'adresse aux exigences de l'institution et à l'inspecteur qui les incarne et qu'elle retourne contre elle-même.

Finalement les inspecteurs sont fantasmés comme des figures toutes-puissantes, omniscientes et maléfiques. L'image de ces inspecteurs, dont on ne peut connaître les exigences, dont le jugement est arbitraire, clairvoyant et aveugle à la fois, est celle d'une figure qui possède un pouvoir illimité, violent, qui « casse », et atteint la personne même. Attaquer cette figure de l'autorité, c'est prendre le risque d'être détruite en retour. La figure de l'inspectrice, plus ambivalente, évoque à la fois une figure de mère œdipienne, sévère mais juste, et, par ses exigences démesurées, une figure plus archaïque : cette mère qui dispense la bonne nourriture, mais dont on est entièrement dépendante, contre laquelle on se rebelle, tout en craignant qu'elle ne vous abandonne à votre triste sort de débutante, impotente, comme un nourrisson. De cette mère bonne et éternelle nourricière, Béatrice semble ne pas pouvoir se détacher, incapable qu'elle est de s'approprier des savoirs nouveaux et personnels. Les savoirs qu'on lui propose en formation, elle les rejette ou les oublie, parce qu'ils ne parviennent jamais à égaler cet idéal du savoir parfait.

LA FIGURE DE L'INSPECTEUR

Au-delà des singularités de chacune des personnes interrogées, on peut dégager certains traits typiques et constants concernant ce rapport institutionnel, avec les affects et les fantasmes qu'il suscite chez les inspectées.

Chez toutes, l'annonce de l'arrivée de l'inspecteur, les récits dramatisés des collègues créent une atmosphère d'inquiétude, de stress, d'angoisse. Durant l'inspection, le malaise domine et, après celle-ci, sont évoqués des sentiments forts de satisfaction, de

déception ou de colère. Au regard de l'enjeu professionnel de cet acte, on ne peut qu'être frappé du caractère disproportionné de ces affects. On peut donc supposer qu'ils mettent en jeu des processus psychiques très profonds.

Si les enseignantes apprécient la présence de stagiaires dans leur classe ou même de collègues, il n'en va pas de même de celle de l'inspecteur : « c'est pas n'importe quelle présence » et elles ressentent son regard comme persécuteur : « Qu'est-ce qu'il voit ? », « qu'est-ce qu'il va regarder ? », « on voit des choses en regardant ». Il est l'œil qui épie, le flic qui réprime, l'espion qui s'infiltré, avec le dessein de débusquer les secrets. Elles le vivent comme un viol de leur intimité, dans la crainte du dévoilement de leur secret le plus intime, qui est peut-être leur agressivité contre cette figure d'autorité.

Toutes évoquent l'absurdité professionnelle de cette forme d'évaluation qui vient tous les quatre ou cinq ans contrôler leur travail pendant un temps trop court, peu représentatif du travail au long cours qu'est la gestion d'une classe durant une année scolaire. L'entretien qui fait suite, s'il est parfois un moment de réel échange, apparaît souvent comme inutile, apportant peu de conseils et d'éléments pédagogiquement constructifs. Pour certaines, il apparaît comme un moyen supplémentaire pour l'inspecteur d'exercer son autorité, soit qu'il porte des jugements sévères et négatifs, soit qu'il diffère l'entretien au mépris de toute considération pour les attentes des enseignantes.

Le rapport ne reflète pas toujours fidèlement la séance que l'inspecteur est censé avoir observée. Les enseignantes ont parfois l'impression qu'il se fonde sur des notes imprécises ou sur de vagues souvenirs. Il ne repose pas sur une grille d'observation ou des critères d'évaluation précis et clairement énoncés. Il est donc souvent perçu comme l'expression de la subjectivité, voire de l'arbitraire, de l'inspecteur. Dès lors l'enseignante est portée à considérer, soit qu'il est sans importance, soit au contraire qu'il a une importance démesurée, en considérant qu'il n'évalue pas seulement son travail mais sa personne même.

Quant à la note, leur attitude à son sujet semble paradoxale. Pour l'une, c'est « tout ce qui reste », pour l'autre, c'est la « seule chose qui compte ». Et pourtant, si certaines parlent de son incidence sur l'avancement ou le changement de statut, la plupart s'accordent à reconnaître son peu d'importance réelle au niveau professionnel. C'est à un autre niveau

qu'elle joue. La note est vécue comme un jugement sur la personne et pas seulement sur le travail ou la séquence observée, « enfin je sais ce qu'il pense, ce que je vau, combien je vau » ; elle situe parmi les autres collègues, du bon ou du mauvais côté, « dans le vert ou dans le rouge » ; elle est une sorte de jugement dernier.

Mais surtout toutes attestent que l'importance accordée à la note trouve son origine dans leur propre enfance et leur scolarité passée (« résidus de gamin », « restes d'enfance », « c'est primaire », « c'est l'attente du carnet ») et deux des interviewées évoquent des interrogations orales ou écrites où des élèves, paralysés/es par la peur, perdent tous leurs moyens. Les enseignantes parlent de comparaison avec les collègues, d'injustice, de jalousie, comme dans une véritable fratrie.

L'analyse du vocabulaire qui qualifie les situations d'inspection montre son caractère très affectif, irrationnel. Les enseignantes parlent de la puissance d'évocation du mot « inspecteur » lui-même : « le mot déjà » ; elles insistent sur sa réputation « terrifiante », associée au souvenir de collègues sorties en pleurs de l'entretien. Au moment de l'inspection, les inspectées parlent d'un sentiment de malaise très physique, leur voix est modifiée, elles se sentent crispées, « tremblantes », « stressées », « vidées », incapables de rester elles-mêmes.

Le vocabulaire qui qualifie l'inspecteur est très affectif, lui aussi (il est ou « sympathique » ou « pas tendre », il « ne plaît pas »), très imagé (« gros nounours », « petit machin »), très impersonnel aussi (c'est « il », « l'autre », le premier, le second...). Il apparaît comme un être désincarné, lointain, parfois totalement imaginaire (« croquemitaine »). On retrouve la même irrationalité dans l'évocation de la relation avec lui, le « feeling », « ça accroche » ou pas, « quelque chose passe » ou pas. Le pouvoir de l'inspecteur, limité en réalité, est considéré par les enseignantes comme illimité et surtout comme arbitraire. L'inexistence de règles et de critères objectifs (le « flou ») pousse les inspectées à imaginer que ses exigences sont démesurées, qu'il n'est jamais possible de le satisfaire.

Toutes ressentent que cette inspection les met en position régressive. Elles se sentent placées en situation d'élèves observées et évaluées et sont renvoyées à leur propre scolarité passée, avec ses souffrances et ses situations de rivalité fraternelle. La note contribue fortement à cette infantilisation. La note devient alors la sanction suprême ; bonne, elle est ressentie

comme une véritable preuve d'amour, elle apporte la reconnaissance parentale ; mauvaise, elle est vécue comme un rejet, un abandon, source de grande souffrance. L'enseignante, poussée à « faire l'enfant », est renvoyée dans l'univers de l'imaginaire et du fantasme, ce qui lui fait soit attribuer des pouvoirs démesurés à l'inspecteur, soit dénier la réalité de celui qu'il possède effectivement.

De plus, si l'inspecteur est un homme et l'enseignante une femme, on peut supposer qu'une double pression s'exerce, celle, hiérarchique, de la fonction et celle, plus sociale, des rapports de sexe. D'où l'idée que les femmes se trouvent dans une double situation d'infériorité, professionnelle et sexuée, liée à l'éducation qu'elles ont reçue, qui les a conditionnées, de manière plus prégnante que les hommes, à la soumission à l'autorité.

Pour éclairer ce rapport fantasmatique et régressif de l'enseignante à l'inspecteur, nous avons d'abord fait une première hypothèse : dans le cadre de l'institution scolaire, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale, porteur des attributs virils du pouvoir légitimé par l'institution, incarnerait aux yeux de ses subordonnées, le pouvoir et la loi paternels. Ainsi étions-nous tentées de retrouver dans cette relation inspecteur-inspectée la relation œdipienne ambivalente père-fille, vécue dans la petite enfance, refoulée dans l'inconscient et revécue lors de cette situation qui la réactive, avec ses conflits typiques. L'enseignante-fille, angoissée d'être observée et jugée par cette figure paternelle, tremble à l'idée de paraître imparfaite aux yeux de ce père idéalisé de la petite enfance et d'être incapable de le séduire, pour exister et supplanter la mère dans son désir.

Mais, dans un deuxième temps, au vu du caractère très irrationnel du discours des interviewées, de ces rêves de perfection et d'idéal qu'elles expriment et qui les renvoient sans cesse à leur nullité ou à leur médiocrité, au vu aussi de cet imaginaire de la note qui fait du jugement de l'inspecteur un jugement quasi divin, séparant les bons des mauvais, les sauvés des réprouvés, au vu enfin de ces angoisses face à une évaluation qui porterait atteinte à leur être même, et de l'intensité de la souffrance qui était parfois exprimée, nous avons estimé pertinent d'éclairer ce discours et ces fantasmes par les analyses de Gérard Mendel sur l'autorité.

Car le discours de nos interviewées ne renvoie pas seulement à cette figure d'un père œdipien, sévère mais juste. La perturbation éprouvée durant l'inspection, cet imaginaire de la toute-puissance et de l'om-

niscience de l'inspecteur favorisent la régression à des vécus plus archaïques encore. On est donc renvoyé à la signification purement magique et irrationnelle de l'autorité (4).

Cette toute-puissance fantasmée peut être interprétée, à la lumière des travaux post-freudiens, comme la représentation fantasmatique d'une figure paternelle archaïque, derrière laquelle se cachent les représentations de la mère archaïque. Cette figure maternelle toute-puissante, issue de la prégenitalité orale, anale, est à la fois une mère « bonne », dispensatrice de la nourriture bienfaisante et de ce savoir, substance orale, qui permet de se nourrir et de grandir, et une mère « mauvaise », qui renvoie à la violence agressive du tout petit enfant envers les parents nécessairement frustrants, avec la crainte de perdre leur amour par rétorsion. L'omnipotence maternelle est profondément blessante, et, comme l'écrit Gérard Mendel, la présence d'une figure d'autorité réveille l'angoisse provoquée par cette dépendance psycho-affective et déclenche invariablement l'agressivité contre elle. Se mettre en colère, s'indigner, l'annuler, faire comme si l'inspecteur n'était pas là, « vider son sac », affubler l'inspecteur de noms ridicules, chercher à inverser les rôles sont des modalités différentes d'attaque contre cette figure d'autorité.

La recherche de la perfection inaccessible, le rêve d'un enseignement idéal et sans conflit sont l'expression du désir de restaurer un Moi Idéal altéré par la dépendance passive à cette figure maternelle toute-puissante. Les inspecteurs, comme cette mère archaïque, sont supposés frustrer de cette nourriture bienfaisante de la formation, ou de l'évaluation positive et l'agressivité que cette frustration suscite fait retour sur l'inspectée sous la forme d'une angoisse d'abandon et d'une menace de mort. Cette menace de sanction suprême apparaît bien dans les termes très physiques dont font usage nos interviewées qui craignent d'être « blessées », « démolies », « foutues en l'air », « sabrées », « incendiées ». Ces fantasmes agressifs violents et ce désir de lui ravir sa toute-puissance imaginaire, entraînent aussi un retournement de l'agressivité contre soi-même et une culpabilisation : le travail est « médiocre », « pas au point », « amateur », jusqu'au renversement total de sa valeur, chez Béatrice (le travail créatif devient « de la merde »).

Finalement, le fait que l'inspecteur soit un homme n'est jamais particulièrement évoqué par les enseignantes. Tout se passe comme si, dans la représentation fantasmatique que les enseignantes se font de l'inspecteur, le sexe de ce dernier n'avait aucune importance. Doté des attributs et fonctions des deux

sexes, à la fois père idéalisé et mère archaïque, l'inspecteur est avant tout l'image de la toute-puissance et de l'omniscience. On pourrait même se demander si le sexe de l'inspecteur ne dissimule pas mieux la figure régressive d'un autorité maternelle archaïque, arbitraire et illimitée.

La difficulté, peut-être particulière aux enseignantes, est d'évoluer au sein d'une institution, qui, par ses processus d'évaluation, ne permet pas de renforcer positivement son image, de conforter l'estime de soi, la confiance en sa valeur et d'élaborer une identité sociale valorisante. Tout se passe comme si l'Éducation nationale était un lieu où les enseignantes sont comme aliénées aux images et aux fantasmes, où la régression était instituée dans un processus indéfiniment répété, par le fait que structure institutionnelle et structure psychique se renforcent l'une l'autre.

Mais peut-être, si on pouvait concevoir une inspection organisée plus rationnellement, cet imaginaire infantilisant ne serait-il pas une fatalité. À ce qu'elle appelle « *le vécu Éducation nationale* », où faute d'« *une vraie grille d'observation* » et de critères d'évaluation communiqués à l'avance aux enseignants, l'inspection devient irrationnelle et infantilisante, Catherine, qui a travaillé dans la formation d'adultes, oppose le mode d'évaluation qu'elle y a connu : un entretien, une fois par an, avec le chef de service, où le/la subordonné/e évalue son travail de l'année en fonction des deux ou trois objectifs d'action et de formation qu'il/elle s'était fixés, avec un enjeu qui est une éventuelle augmentation de salaire. C'est pourquoi « *ce jour-là il n'est pas question de faire l'enfant!* », dit-elle. Par analogie, elle imagine qu'on pourrait avoir dans l'Éducation nationale un système d'inspection bi-annuelle : une inspection, en début d'année, fixerait quelques objectifs précis et, en fin d'année, une deuxième visite examinerait s'ils ont été atteints ou pas.

Si l'on peut souhaiter que plus de rationalité soit introduite dans ces procédures d'inspection, il n'est pas sûr cependant qu'elle suffise à faire disparaître tous ces fantasmes dont témoigne le discours des enseignantes, car, il reste vrai, comme dit Descartes, que « nous avons été enfants avant que d'être hommes » (ou femmes) et que le déconditionnement à l'autorité est un processus long et incertain.

Nicole Mosconi
Nicole Heideiger

CREF, Équipe « Savoirs et rapport au savoir »
Paris X-Nanterre

NOTES

- (1) Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation nationale, n° 01-40, août 2001 : « Les personnels du secteur public de l'Éducation nationale au 31 janvier 2000 ».
- (2) Cf. n° 127, avril-mai-juin 1999, de la *Revue française de pédagogie*, Approches cliniques d'inspiration psychanalytique et en particulier, l'article de Claudine Blanchard-Laville, p. 9 et sq.
- (3) Gérard Mendel (2002), *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, Éditions La Découverte.
- (4) Gérard Mendel (2002), *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, Éditions La Découverte, p. 54 et sq.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1972). – **Le monde intérieur des enseignants**. Paris : EPI.
- ATTUEL J. (1986). – **L'autorité, permanence et métamorphoses**. Paris : Presses universitaires de France.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (1992). – **L'enquête et ses méthodes : l'entretien**. Paris : Nathan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. **Revue française de pédagogie**, n° 127.
- BOURDIEU P. (1998). – **La domination masculine**. Paris : Seuil.
- CHILAND C. (1983). – **L'entretien clinique**. Paris : PUF.
- GUILLOT-MEUNIER F. (1996). – **Acte d'inspection : action de formation**, Thèse de doctorat ; sous la direction de Guy Berger, Science de l'Éducation, Paris VIII.
- FERRIER J. (1997). – **Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995**. Paris : L'Harmattan.
- GAULÉJAC V. de, ENRIQUEZ E., AUBERT N. (1986). – **Le Sexe du pouvoir : femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations**. Paris : Desclée de Brouwer.
- GILLIG-AMOROS L. (1986). – **L'inspecteur et son image : étude d'un stéréotype**. Paris : PUF.
- HURTIG M.-C., KAIL M., ROUCH H. (1991). – **Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes**. Paris : Éd. du Centre national de la recherche scientifique.
- KAËS R., ANZIEU D., THOMAS L.-V. (1984). – **Fantasmes et formation**. Paris : Dunod.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). – **Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines**. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MANASSEIN M. de, ROUDINESCO E. (1995). – **De l'égalité des sexes**. Paris : CNDP.
- MENDEL G. (1968). – **La Révolte contre le père : une introduction à la sociopsychanalyse**. Paris : Payot.
- MENDEL G. (1993). – Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. **Cahiers pédagogiques**, décembre, n° 319.
- MENDEL G. (2002). – **Une histoire de l'autorité**. Paris : La Découverte.
- MOSCONI N. (1989). – **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?** Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). – **Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1998). – **Égalité des sexes en éducation et formation**. Paris : PUF.
- MOSCONI N., (dir.) (2000). – **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- PIASER A. (1999). – **Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur**, Thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, Toulouse 2.
- RANJARD P. (1984). – **Les enseignants persécutés**. s.l. : Robert Jauze.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1989). – **La démarche clinique en sciences humaines**. Paris : Dunod.
- SENORE D. (2000). – **Pour une éthique de l'inspection**. Paris : ESF.
- UNRUG M.-C. d' (1975). – **Analyse de contenu et acte de parole**. Paris : Delarge.
- VOLUZAN J. (1975). – **L'école primaire jugée**. Paris : Larousse.

Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs

Aziz Jellab

Le sens des savoirs se construit à l'interface d'une histoire socio-subjective et du contexte scolaire. Les élèves de lycée professionnel font ainsi l'expérience d'une confrontation avec des contenus qui ont cette particularité d'être scolaires mais aussi professionnels. Or ces contenus, circonscrits à partir des notions de « forme scolaire » et de « forme professionnelle », donnent lieu à des formes variées de rapport aux savoirs et à l'apprendre chez les élèves. Ceux-ci, porteurs d'habitus et d'histoire sociale singulière, tentent ainsi de donner cohérence à des savoirs qui, selon leurs contenus et ce que les sujets y associent, paraissent dotés de finalités hétérogènes. Cet article s'appuie sur les enseignements d'une recherche qualitative, menée auprès d'élèves de CAP et de BEP. Par un travail de mise en relief des interactions complexes à l'œuvre entre les univers de socialisation et le mode de mobilisation sur les savoirs, il s'efforce de penser la relation entre socialisation et apprentissages.

Mots-clés : sens des savoirs, formes de rapport aux savoirs, élèves de lycée professionnel, socialisation et apprentissages.

Une question initiale nous a amené à nous interroger sur l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel et sur leur rapport aux savoirs enseignés : quel sens les élèves de CAP ou de BEP donnent-ils à leur scolarité, sachant qu'ils sont nombreux à dire leur inquiétude vis-à-vis du marché du travail et des difficiles conditions d'insertion professionnelle à venir ? Prolongeant des travaux antérieurs portant sur les jeunes fréquentant les missions locales, majoritairement issus de l'enseignement professionnel, nous avons entrepris un travail de recherche en explorant le

sens que les élèves donnent au fait d'aller au LP et d'y « acquérir » des savoirs spécifiques. Mais le sens conféré au – et construit à l'épreuve du – LP et aux savoirs ne peut s'apprécier en dehors des contenus scolaires et, de manière plus générale, des savoirs enseignés. Le rapport aux savoirs (1) est saisi à travers la manière dont les élèves construisent leur quotidien scolaire autour d'une certaine vision de l'École, mais également à travers des contenus enseignés qui ont cette particularité d'entretenir un rapport complexe avec les activités professionnelles. C'est ainsi que les

notions de « forme scolaire » et de « forme professionnelle » apparaissent heuristiquement pertinentes pour rendre compte des cohérences et des tensions qui caractérisent l'expérience scolaire des élèves de LP.

Le propos de cet article prendra le cheminement suivant : après avoir rappelé brièvement le cadre théorique, la problématique du rapport aux savoirs et la démarche empirique, nous présenterons les principaux enseignements de notre recherche. Les observations effectuées ouvrent de nouvelles perspectives de recherche, en particulier pour ce qui est du contexte scolaire et du propre rapport aux savoirs chez les enseignants.

LE RAPPORT AUX SAVOIRS ET LE CONTEXTE DU LYCÉE PROFESSIONNEL : ENTRE LA FORME SCOLAIRE ET LA FORME PROFESSIONNELLE

Si la problématique du rapport au(x) savoir(s) a largement été explorée et fait, en tout cas, l'objet de nombreuses recherches (Charlot, 1987 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Bautier, Rochex, 1998 ; Jellab, 2000 b), c'est surtout à l'épreuve du collège et du lycée que ces interrogations ont été formalisées. Sur le lycée professionnel, et à l'image de la littérature sociologique relative au système scolaire, nous ne disposons que de peu d'enquêtes. Or quelques travaux récents font état d'une complexité entourant l'expérience des élèves de LP, tant pour ce qui est de leur affiliation à ce contexte (Agulhon, 1994), que pour ce qui réfère à la diversité des savoirs et des contenus professionnels enseignés (Charlot, 1999). À cette complexité des formations dispensées en LP se conjugue l'hétérogénéité des publics scolarisés, une hétérogénéité qui tient à la fois à des caractéristiques objectives – type de spécialité, modes de transition collège/LP, structure de l'établissement scolaire –, à des facteurs subjectifs – histoire des élèves, expérience scolaire antérieure, modes d'interaction au sein du milieu familial, etc. (Terrail, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Rochex, 1995) Rendre compte du rapport aux savoirs chez les élèves de CAP et de BEP implique un travail sur des processus socio-subjectifs, où le sens de leur expérience met à l'épreuve leur histoire et le contexte que constitue le LP.

En suivant le raisonnement de B. Charlot (1997), le rapport aux savoirs recouvre deux dimensions : épistémique, puisqu'il suppose une conception de ce qu'est apprendre pour un élève ; identitaire puisqu'il renvoie aux raisons et aux mobiles qui amènent l'élève à investir – ou non – le savoir (ou les savoirs

scolaires). Mais posé comme sujet à la fois singulier et social, l'élève est alors tout autant le produit de son histoire que l'auteur de son devenir. C'est donc le rapport à l'apprendre qui permet de penser le rapport aux savoirs. À cette conception, nous avons ajouté une troisième : le rapport aux savoirs scolaires et professionnels en LP se construit aussi à travers la manière dont les élèves se mobilisent sur les contenus enseignés. Aussi est-ce la démarche et les procédures que les élèves disent mettre en œuvre pour s'appropriier les (ou certains contenus) scolaires et professionnels qui ont retenu notre attention.

Forme scolaire et forme professionnelle en LP

Les élèves de lycée professionnel ont souvent fait l'expérience d'une orientation non choisie dans une filière ou dans une spécialité déterminée (Agulhon, 1994). Pour autant, les observations empiriques ne permettent pas de souscrire à une relation mécanique entre l'orientation subie et une confrontation critique – ou peu impliquée – aux savoirs enseignés. Au-delà de l'épreuve contraignante que constitue l'orientation à l'issue du collège (Jellab, 2000 b) – c'est souvent le cas pour les élèves de BEP qui souhaitaient entrer en seconde générale et technologique –, quels rapports « concrets » les élèves de lycée professionnel entretiennent-ils avec les savoirs qui ont cette particularité d'être formellement distingués entre « matières générales » et « matières professionnelles » ?

En LP, les matières générales incluent le français, les mathématiques, les sciences physiques ou de la nature, l'éducation esthétique, les langues vivantes et l'éducation physique et sportive. Mais la forme scolaire (Demailly, 1991 ; Vincent *et al.* 1994) ne recouvre pas toutes les situations de formation. Certes, les savoirs professionnels enseignés (souvent sous l'intitulé « enseignement technologique ») et pratiqués (souvent en atelier ou « en situation professionnelle ») en LP appartiennent à la forme scolaire ; mais le fait même qu'ils soient orientés vers l'action sur le réel et la transformation des « objets » les éloigne des savoirs théoriques décontextualisés. L'ouverture du LP sur le monde du travail – ouverture *via* la définition régulière des référentiels de formation et les stages que les élèves effectuent pendant leur scolarité – donne à la socialisation en LP une forme dont le caractère « productif », proche de l'activité professionnelle réelle, amène de nombreux élèves à identifier celle-ci à ce qu'ils pensent « vraiment apprendre » (2).

Terrain et méthodologie empirique

Notre recherche s'est déroulée dans quatre lycées professionnels situés dans le Pas-de-Calais. Le public rencontré était composé d'élèves scolarisés en CAP et en BEP. Ces deux filières, dites de « niveau V », n'accueillent pas les mêmes élèves et ne visent pas les mêmes finalités. De diplôme préparant essentiellement à l'insertion professionnelle, le BEP tend à devenir un premier niveau de qualification, une voie « passerelle » menant vers le baccalauréat professionnel ou vers une première d'adaptation. Les élèves de BEP rencontrés provenaient d'une 3^e générale ou technologique. Beaucoup d'entre eux diront avoir été orientés en LP à défaut d'une entrée en lycée général et technologique. Les élèves de CAP enquêtés ici sont issus pour la plupart de l'enseignement spécialisé ou « adapté » (3^e SEGPA, 3^e d'insertion). Ces élèves sont destinés à un apprentissage visant leur préparation à un métier et à des tâches professionnelles spécialisées. À la différence des élèves de BEP, ceux de CAP issus de SEGPA et de 3^e d'insertion vivent plus souvent leur entrée en LP sur le mode d'une ascension scolaire. Ainsi, le LP accueille un public objectivement hétérogène si l'on s'en tient à la filière (CAP ou BEP), à la spécialité (domaine professionnel) et à l'origine scolaire (scolarité antérieure au sein du collège). Nous avons défini notre terrain en fonction de ces critères. À l'importance de ces variables objectives, nous associons l'impact de l'histoire de chaque élève qui donne lieu à une « transaction » et à des formes spécifiques de rapport aux savoirs.

La première démarche de recueil des données a été d'administrer un questionnaire à environ 200 élèves de CAP et de BEP, tous scolarisés dans un LP tertiaire. Les élèves étaient invités à réfléchir et à renseigner les questions suivantes : Que penses-tu avoir appris à l'école ? Pourquoi viens-tu au LP ? Quelles sont les matières où tu penses apprendre quelque chose ? Qu'est-ce qu'apprendre pour toi ? Une question ouverte était également proposée : Que penses-tu du LP ?

Nous avons dans un second temps mené des entretiens avec des élèves scolarisés dans quatre LP et ce, en veillant à ce que différentes spécialités soient représentées. Ces entretiens, de type biographique, visaient avant tout à amener les sujets à nous entretenir de leur expérience quotidienne tant au LP qu'en dehors de lui. Nous avons néanmoins veillé à ce que certaines étapes biographiques, à notre sens cruciales, soient discutées.

Les entretiens, environ une quarantaine, se sont déroulés au sein des LP. Qualitative, notre approche empirique s'est surtout attachée à bien « choisir les informateurs » (Kauffmann, 1996) qui sont, en même temps, des sujets sociaux, « synthèse originale d'une histoire sociale » (Charlot, 1997). Le cadre des entretiens que constituent les LP avait pour intérêt d'être suffisamment évocateur pour accompagner, susciter et mettre en relief une parole en la « contextualisant ».

SENS DES SAVOIRS ET RAISONS DE SE MOBILISER EN LP : ENTRE LES CONTRAINTES SCOLAIRES ET LA PRÉPARATION D'UN « MÉTIER »

Les écrits produits à l'occasion de la passation du questionnaire mais surtout les entretiens, nous ont permis de penser l'expérience des élèves de LP en nous plaçant essentiellement sous l'angle des relations complexes entre socialisation et apprentissages.

Qu'est-ce qu'apprendre pour un élève de LP ?

La lecture des écrits produits par les élèves d'un LP tertiaire laissait d'emblée voir une juxtaposition de différents contenus, sur ce que les élèves pensent avoir appris à l'école. Ce sont d'abord les savoirs scolaires classiques qui sont relevés : on a appris à lire, à écrire, à compter. Mais la plupart des écrits font état de contenus professionnels, décrits sur un mode général : on apprend le métier, on apprend à travailler de ses mains, à faire la cuisine, à nettoyer les locaux ou encore à soigner les enfants. Ainsi, et même si l'évocation des savoirs professionnels ne signifie pas forcément l'adhésion subjective à ces savoirs – au sens où l'élève identifierait son avenir professionnel au « métier » préparé –, elle manifeste une certaine construction d'un rapport dans lequel apprendre en LP constitue une autre expérience que celle connue au collège où prédominait la forme scolaire. Le degré d'implication dans sa scolarité est perceptible dans les écrits, au travers de l'insistance sur tel ou tel contenu pour qualifier les apprentissages. Ainsi, François, élève de CAP « café-brasserie », écrira avoir appris « la lecture, l'écriture et *surtout* le service en salle, la classification des boissons, les proportions dans la préparation des plats cuisinés et le conseil aux clients ». En insistant davantage sur les savoirs professionnels, cet élève comme nombre

d'autres, laisse apparaître le double versant de l'apprendre : le versant objectif qui pose que la confrontation à des savoirs décontextualisés est une nécessité – la lecture et l'écriture sont fortement identifiés à l'École –, et le versant subjectif qui implique un type de valorisation et de sélection de ce qui fait sens – et de ce qu'il est légitime d'apprendre. Dit autrement, le sens de l'apprendre devient cette expérience où le sujet décrit et réalise ce qu'il pense – et le moment où il pense – « réellement » apprendre. Les savoirs professionnels – qui sont souvent pensés en termes de manières de faire, de construction d'objets, de pratique professionnelle et de métier – sont fortement évoqués dans les écrits des élèves pour désigner à la fois ce qu'ils pensent apprendre et ce qui définit le statut premier du LP.

Mais la lecture des écrits fournit un autre constat : la dichotomie formelle entre les savoirs généraux (ou décontextualisés) et les savoirs technologiques et professionnels désigne une dualité sur laquelle les élèves se focalisent, en affectant chacun des contenus de finalités a-synchroniques. Ainsi, les savoirs généraux prépareraient à la vie plus tard, et n'auraient, à la limite pour raison d'être que l'obtention du diplôme ; tandis que les savoirs professionnels appartiennent à ce que l'on apprend au quotidien et serviraient à maîtriser des savoir-faire directement opérationnels dans le monde professionnel.

Savoirs scolaires et savoirs sociaux : entre apprendre pour aujourd'hui et apprendre pour plus tard

Pour la plupart des élèves, et c'est encore plus vrai pour ceux de CAP, « à l'école, on apprend des choses pour nous plus tard ». Venir à l'école, c'est « pour avoir un diplôme et pour trouver un travail », poursuit Angélique, élève de première année de CAP « café-brasserie ». Ainsi, c'est dans un rapport indéterminé à l'avenir que prend sens le rapport à l'École. Parfois, les écrits n'évoquent que les rapports de sociabilité, sans qu'il soit question des savoirs scolaires. Mikaël écrit : « J'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard ». Mais « apprendre pour plus tard » ne signifie pas forcément une inscription de l'élève dans un registre continu entre le diplôme et le marché du travail. D'abord, plusieurs élèves de CAP et de BEP associent les apprentissages à leur mise en application dans la vie quotidienne (« j'ai appris à savoir lire et écrire pour remplir des papiers administratifs », « j'ai

su à l'école comment faire l'hygiène des aliments pour savoir faire la cuisine chez moi », « en électrotechnique, je sais faire des montages électriques pour aider mon père quand il bricole »). Ensuite, des élèves évoquent d'autres secteurs professionnels auxquels ils souhaitent se destiner, et l'on peut observer qu'ils sont nombreux à dire leur intérêt d'exercer un métier éloigné de leur formation actuelle. Si la plupart des élèves opèrent une distinction entre les savoirs généraux et les savoirs professionnels, cela conduit à supposer l'existence d'une difficulté à établir une cohérence entre les contenus enseignés. Mais en dépit d'une certaine prise de distance à l'égard de sa formation – au sens où l'élève n'identifie pas forcément son avenir professionnel à la spécialité du CAP ou du BEP –, nous relevons que ce sont globalement les savoirs professionnels qui sont posés comme ce qu'il est légitime d'apprendre. Aussi, et si apprendre implique un minimum de mobilisation de la part de l'élève, cette mobilisation invite à distinguer deux registres : le registre objectif qui oblige l'élève à un apprentissage et à un « conformisme » permettant l'obtention du diplôme (logique de niveau), et le registre subjectif à travers lequel se construit l'identité de l'apprenant (il s'agit du degré d'implication et d'imprégnation de soi par les savoirs).

Si le LP ne contribue que peu à la structuration de son rapport au monde (Charlot, 1999), on peut néanmoins relever que le rapport au LP et aux savoirs procède globalement d'un effet-spécialité, effet tangible lorsque les élèves parlent des enseignements et de ce qu'ils y apprennent comme contenus (et manières de faire).

De l'impact de la spécialité sur le sens des savoirs

La proximité étroite entre la scolarité et les activités professionnelles explique le rapprochement que les élèves effectuent entre les savoirs et la vie active. Ainsi, la socialisation à des activités génère à la fois une perception de ses « compétences », mais aussi des conditions d'exercice ou de mise en œuvre de celles-ci. Élève de BEP « maintenance des systèmes mécaniques automatisés », Kamel nous dira lors d'un entretien : « ... j'apprends surtout à utiliser et à réparer des machines, c'est important pour la fabrication, mais en fait, et je l'ai vu en stage, il faut soigner son travail et mieux communiquer avec les autres ouvriers [...] Il faut travailler en équipe ». On voit ainsi se construire une expérience scolaire qui ne se réduit pas au programme formel parce qu'elle

intègre aussi des rapports sociaux et de mobilisation au sein du collectif de travail (Charlot, Glasman, 1998). Apprendre « la politesse », « le travail bien fini », « à écouter les personnes », « à conseiller les clients », désigne cette association qu'effectuent les élèves entre les contenus enseignés et leur appropriation-intégration dans le monde professionnel. Mais les apprentissages s'inscrivent aussi dans les rapports sociaux que les élèves vivent et construisent au quotidien. En effet, lorsque l'élève de LP maîtrise un savoir professionnel, il peut être amené à le « mettre en œuvre » auprès de ses parents, de ses copains ou même, au sein du LP (aider des camarades à trouver des solutions, réaliser des projets en atelier...). C'est en ce sens que l'appropriation des savoirs contribue à la redéfinition des interactions construites à l'épreuve d'autrui et, partant, de soi-même (nombreux sont les élèves de LP à vivre sur le mode positif leur scolarité, en l'opposant à ce qu'ils ont connu au collège comme difficultés ou « échec »). Certains élèves font ainsi état d'une transformation de soi à l'aune d'une confrontation avec les (ou certains) savoirs. Pour Lucie, « le LP est intéressant parce qu'on apprend aussi à mieux connaître les gens [...] j'ai fait énormément de progrès en communication, maintenant, j'ai un peu plus confiance en moi lorsque je parle à des gens ». Lucie, élève de deuxième année de BEP « vente action marchande », s'attache à évoquer des contenus qu'elle relie doublement au métier qu'elle apprend (vendeuse) et à elle-même (la « confiance » et le degré de maîtrise des interactions avec autrui). Certains contenus deviennent significatifs à l'aune des usages, professionnels ou « pratiques » que l'élève perçoit. Armand, élève de BEP « vente action marchande », dira en ces termes ce qu'est, pour lui, apprendre : « Apprendre, en fait, au collège, j'ai appris tout ce qu'on doit apprendre [...] Lire et écrire, c'est le principal, sans ça, on ne peut rien faire [...] En français, on fait comme au collège, on apprend les textes narratifs, le passif et l'actif, et les trucs comme ça [...] Maintenant, j'aime bien les maths, avant, je détestais... en fait, ça nous sert en pratique, quand on fait des calculs de stocks, si on ne sait pas, on ne pourra pas faire grand chose [...] ». Ces propos manifestent explicitement l'effet-spécialité dans le sens conféré à l'apprendre. Si Armand se distingue de la plupart des garçons pour lesquels les enseignements théoriques – ou généraux – ne servent qu'à obtenir le diplôme, c'est aussi parce que sa spécialité use davantage de la forme scolaire et des savoirs décontextualisés et ce, dans les situations les plus professionnelles.

Ainsi, les manières dont les élèves définissent le sens de l'apprendre traduisent des expériences variées, aboutissement d'une histoire scolaire et sociale et confrontation avec des activités spécifiques. La façon dont les élèves disent apprendre montre une hétérogénéité qui tient en partie au degré d'implication et aux significations associées aux différents contenus enseignés. Si l'intérêt des élèves est surtout manifeste pour les savoirs professionnels – sans que pour autant cet intérêt signifie une identification de soi au métier préparé –, c'est parce que ceux-ci définissent non seulement la spécificité du LP mais aussi parce qu'ils contribuent partiellement à remodeler leur identité sociale : ainsi, « grandir », « devenir autonome » et « apprendre à travailler » (le travail scolaire n'étant pas assimilé au « travail » au sens productif et professionnel du terme) sont étroitement rapprochés des savoirs professionnels (dans les contextes de l'atelier, de la pratique, et de l'entreprise).

La socialisation ne réfère pas seulement aux rapports de sociabilité et au monde relationnel à travers lequel l'élève se construit. Elle tient aussi à la manière dont l'élève perçoit la légitimité des savoirs, s'y mobilise et s'en approprie les – ou certains – contenus (3). La relation entre socialisation et apprentissages s'analyse comme rapport dialectique entre les univers interactionnels engageant l'élève-sujet et autrui. Ainsi, le rapport aux savoirs associe expérience sociale et expérience scolaire : le milieu familial, le monde des sociabilités juvéniles et les interactions en LP – avec les enseignants notamment – donnent une configuration spécifique au sens construit à l'épreuve des savoirs.

SAVOIRS, RAPPORTS DE SAVOIRS ET RAPPORTS AUX SAVOIRS : ENTRE LA SOCIALISATION EN LP, LES STAGES EN ENTREPRISE ET L'EXPÉRIENCE SOCIOFAMILIALE

Saisir le sens que l'élève donne à son expérience scolaire et aux savoirs enseignés implique une attention à la fois à ce qui se joue au sein du LP, et à ce que le sujet vit dans ses milieux quotidiens. Les entretiens de type biographique permettent alors de dialectiser la question du sens en reliant l'histoire – scolaire et sociale – de l'apprenant au contexte scolaire avec ses spécificités. En ayant pour interlocuteurs des élèves de différents lycées profession-

nels, engagés dans des formations aux spécialités variées, et se situant à des étapes de scolarité différentes (en particulier, selon que l'on est scolarisé en première année ou en deuxième année de CAP ou de BEP), les entretiens permettent d'aller au-delà des premières impressions, et de placer les sujets dans une situation où ils sont à la fois auteurs et analyseurs de leur discours. Chaque élève révèle, à sa manière, les enjeux d'une scolarité s'éprouvant devant des savoirs scolaires et professionnels et confrontée à des activités dont le sens procède en partie de sa propre histoire de sujet. La famille, les pairs et les enseignants occupent chacun un rôle spécifique dans ce qui mobilise ou, au contraire, inscrit dans une distance critique à l'égard des savoirs.

Une dialectique irréductible : expérience sociofamiliale et expérience scolaire

L'expérience scolaire des élèves est constamment en dialogue avec l'expérience familiale, une expérience qui apparaît tantôt comme mobilisant le sujet, tantôt comme l'empêchant d'investir les savoirs et de s'en imprégner (Rochex, 1995). Ce constat implique que l'on soit attentif aux transitions scolaires – passage du collège au LP – et à ce qu'elles amènent sur le plan de la redéfinition des modes de rapport au milieu familial. La concomitance entre le fait de « grandir » – thème récurrent dans le propos des élèves pour qualifier ce qui leur semble changer en entrant en LP –, de changer de contexte de scolarité et de se « professionnaliser », favorise un regard nouveau sur son statut d'élève, son statut d'enfant et de futur salarié. C'est également l'inscription subjective dans une temporalité qui permet de différencier ces rapports à la famille : les élèves de CAP expriment une forte dépendance affective et relationnelle avec la famille dans laquelle ils voient un soutien et un modèle à « reproduire ». Leur temporalité scolaire est plus réduite que celle des élèves de BEP. Ceux-ci définissent leur avenir en termes de poursuite des études et sont ainsi plus prompts à s'émanciper de leur milieu socio-familial (« apprendre pour faire des études que les parents n'ont pas pu faire », « aller plus loin pour avoir une bonne situation, le chômage, je connais, mon père est resté deux ans sans travailler », etc.). Mais ce sont aussi des décalages que certains élèves soulignent lorsqu'ils évoquent l'écart entre la scolarité des parents et la leur actuellement (« plus on va dans les études, plus c'est dur, les parents ne peuvent plus suivre ou aider, ils n'ont pas été longtemps à l'école »). Ainsi, et même si la plupart des élèves de LP proviennent de milieux populaires

(ouvriers et employés notamment), on ne peut souscrire à l'hypothèse d'une reproduction sociale tant du point de vue du « niveau » scolaire atteint que de celui des contenus enseignés. Mais l'existence d'un projet de poursuivre des études que l'on perçoit souvent chez les élèves de BEP – et davantage encore dans les spécialités tertiaires – les conduit à être plus dépendants vis-à-vis des enseignants. Plus l'élève relie son avenir proche à une poursuite de sa scolarité, plus il semble surestimer le rôle des enseignants et de l'institution scolaire dans la transmission des savoirs et dans sa motivation. Pour autant, la dépendance devient plus « pédagogique » au fur et à mesure que se déroule la scolarité : les élèves de deuxième année de BEP attendent davantage de l'enseignant qu'il leur explique bien les cours, alors que ceux de première année sont plus attentifs à l'ambiance et à la « sympathie » du contact.

Tous les élèves interrogés nous ont montré que le milieu familial fonde des espoirs sur leur réussite scolaire, une réussite fortement identifiée à une réussite professionnelle et dans la vie. Le sens de l'expérience scolaire se situe toujours à l'interface d'histoires biographiques qui sont porteuses d'une histoire familiale avec laquelle l'apprenant tente de « composer » et dont les incidences symboliques peuvent être tangibles, jusque dans la manière dont le sujet valorise certains savoirs. Lorsque Patrick dira « apprendre la menuiserie parce que c'est de famille », il met en mots le fait que son expérience scolaire est prise dans une filiation familiale, où l'enjeu est de perpétuer un modèle du « métier », conforme aux attentes parentales (Patrick ayant quatre oncles menuisiers). De même, si Sandra fait exception – comparée aux autres élèves – en ce qu'elle « adore » l'histoire, on observera qu'elle est fortement inscrite dans le prolongement de la mémoire d'un grand-père qui « a fait de la Résistance et qui ne veut pas que les jeunes d'aujourd'hui oublient ce qui s'est passé ».

Sens des savoirs et interactions avec les enseignants

À côté de la famille, les enseignants jouent un rôle majeur du point de vue des élèves, notamment par leur capacité à « motiver » et à « intéresser par les cours ». Les enseignants sont considérés comme étant ceux qui « motivent » et qui « apprennent les cours ». Ce constat, que B. Charlot (1999) effectue également, est à nuancer. En réalité, c'est tour à tour une surestimation du pouvoir professoral quant à la transmission-compréhension des contenus enseignés

et une insistance sur le degré de « motivation » de l'élève, qui sont avancés comme raison d'une réussite (ou d'un échec) scolaire. Les élèves interrogés font une différence radicale entre les enseignants de collège et ceux de LP. « Au collège, les profs ne nous écoutaient pas, tu travailles ou tu ne travailles pas, ils s'en foutaient, ils faisaient le programme, c'est tout » (Clotilde, BEP « carrières sanitaires et sociales »). Tandis qu'au LP, « les profs, ils sont bien, si on ne comprend pas, ils nous expliquent, c'est là qu'on comprend que l'on peut parler de n'importe quoi avec eux » (Bruno, BEP « maintenance des systèmes mécaniques automatisés »). Cette perception de l'enseignant qui motive ou qui écoute fait écho aux pratiques pédagogiques, et à une certaine culture professorale de la nécessité de lutter contre le sentiment d'échec scolaire. Ainsi, de nombreux enseignants font état des difficultés des élèves face à l'écriture, au calcul, voire d'une résistance aux exigences scolaires, ce qui les conduit à un travail de « remotivation » et de valorisation des apprenants. Cette valorisation passe, par exemple, par un travail pédagogique qui part de situations scolaires « accessibles » censées permettre une réussite et une notation plus positives que celles connues au collège. Elle passe aussi par la réalisation d'objets (fabrication d'une caisse à outils en atelier, confection de vêtements, etc.) « que les élèves amènent chez eux, comme ça ils montrent de quoi ils sont capables » (un enseignant de chaudronnerie).

L'importance des relations enseignants-élèves et de leur effet mobilisateur sur les savoirs varie selon la filière et la spécialité. Si les élèves de CAP surestiment, davantage que ceux de BEP, le rôle « apprenant » de l'enseignant, ces derniers vivent différemment cette interaction selon la spécialité, qui, à son tour, recouvre la variable sexe. Les filles accordent une importance « pédagogique » aux enseignants, en mettant en avant l'aptitude à enseigner, à expliquer, à prendre le temps pour dicter ; tandis que les garçons soulignent le caractère « personnel » de l'enseignant en évoquant son esprit « cool », le fait qu'il puisse les « traiter comme des grands », etc. La spécialité apparaît aussi comme discriminante dans la mesure où, dans les domaines industriels, l'importance accordée à la forme professionnelle renforce la surestimation du rôle de l'enseignant – qui « montre et explique comment on doit travailler » – alors que là où prédomine la forme scolaire – où l'on use davantage de l'écriture et où la part des savoirs décontextualisés est prééminente –, ce sont plutôt les compétences pédagogiques soutenant des savoirs procéduraux qui

sont valorisées par les élèves. Le sens des savoirs procède alors d'une articulation complexe entre les savoirs enseignés – leur nature, leur forme, leurs finalités – l'enseignant et l'élève. Ainsi, le propos de Fabienne, élève de BEP « métiers du secrétariat », a plus de chance de traduire une vision de l'École et des savoirs retrouvée davantage chez des élèves des spécialités tertiaires que chez le public des spécialités industrielles. « Ce que je pense, c'est qu'apprendre est une façon de comprendre des idées et de mieux connaître des situations que nous ignorons... Apprendre, ce serait de retenir des idées nouvelles que l'on rencontre dans les cours ou quand on lit dans les livres... Pour moi, apprendre, c'est se concentrer sur des bouquins et noter les choses qui me frappent [...] On peut apprendre de différentes façons, par exemple, si j'ai un cours d'histoire, je vais essayer de l'apprendre comme si c'était une récitation... Mais on peut aussi apprendre en faisant de la pratique... par exemple, cette année, j'ai appris le traitement de texte, on a chacun un ordinateur en TP et la prof nous explique les étapes.. En fait, si je fais du secrétariat, j'apprends avec l'habitude... ». Ce que dit Fabienne est révélateur d'une autre posture vis-à-vis de l'apprendre et des savoirs : non seulement elle est capable de distinguer les manières d'apprendre, mais aussi elle pose que les savoirs ne s'acquerraient pas à travers la seule pratique professionnelle ou quotidienne. Fabienne place résolument l'apprendre dans sa dimension inédite et « révélatrice », puisqu'on apprend ce que l'on est censé ignorer. C'est aussi un certain rapport au langage et à la culture écrite qui transparait dans ses propos et qui montre, en quelque sorte, que son rapport aux savoirs est soutenu par une construction subjective d'un rapport symbolique et distancié au monde.

La comparaison entre les élèves scolarisés en première année et ceux scolarisés en seconde année laisse voir une certaine différence et prise de distance à l'égard des enseignants. Les élèves sont plus attentifs et soucieux de la qualité des rapports aux enseignants en première année, sans doute du fait de la rupture vécue et perçue entre le collège et le LP ; tandis qu'en deuxième année, il y a une prise de distance en ce que les rapports deviennent plus exigeants pour ce qui est de la manière d'enseigner. Nous avons aussi relevé que cette prise de distance était plus manifeste lorsque les élèves ont accompli un stage en entreprise, comme si cette expérience soutenait le travail de subjectivation à travers lequel l'élève se détache de l'ambiance scolaire pour construire une identité (pré)professionnelle. Pour

Carole, élève de deuxième année de CAP « café-brasserie », « Les profs, ils doivent bien nous écouter et nous expliquer les cours, mais il ne faut pas qu'ils cherchent à savoir ce qu'on fait de notre vie privée... En plus, un prof, il doit rester prof, il ne doit pas nous dire son opinion, il doit seulement faire son travail ». Ainsi, la prise de distance vis-à-vis des enseignants va de pair avec une certaine objectivation – partielle – des savoirs.

Les sujets apprennent dans certaines conditions et dans des relations sociales spécifiques. Parmi ces relations, on trouve les « copains » ou « camarades de la classe » qui peuvent soit mobiliser ou, à l'inverse, inscrire l'élève dans un découragement, voire le conduire à une impasse.

Entre les camarades de la classe et les amis de la vie

À la lecture des entretiens, on relève l'importance des rapports aux camarades et aux copains dans la constitution et la transformation du sujet apprenant. Si la plupart des élèves nous diront « parler d'autre chose avec les copains de l'école », ils sont loin de mettre entre parenthèses l'importance de la scolarité, des diplômes et des apprentissages lors des échanges avec leurs pairs. Les garçons rencontrés construisent leur sociabilité en la posant comme indépendante des apprentissages scolaires. S'ils évoquent l'École lors des discussions avec les copains, c'est surtout pour en désigner le caractère contraignant et éventuellement nécessaire pour une insertion professionnelle à venir. Les filles sont plus attentives à la sociabilité au sein du LP, et plus particulièrement dans la classe. Elles sont plus nombreuses à évoquer la « bonne ambiance » ou « la mauvaise classe », pour rendre compte de leur réussite ou difficulté scolaires. Si les savoirs les plus valorisés par les élèves réfèrent aux contenus professionnels, ils insistent aussi sur le rôle des camarades dans l'appropriation desdits contenus, y compris lorsqu'ils sont en classe. Ainsi, on apprend en classe « parce qu'on voit comment les autres travaillent... quand un élève va au tableau, j'essaie de voir comment il réfléchit et si j'ai réussi à faire l'exercice », dira Adrien (élève de BEP « maintenance des véhicules automobiles »). Aussi, et malgré le propos récurrent selon lequel « on n'arrête pas d'écrire en classe », et que « ça ne fait que chahuter », il ressort que les élèves parviennent à définir des moments d'apprentissage dans lesquels les pairs jouent un rôle majeur : il y a « des moments où ça se décide par tout

le monde, on se compare et des fois, on essaie de réussir mieux que les autres » (Louise, élève de BEP « métiers du secrétariat »). Beaucoup d'élèves de LP oscillent entre un conformisme institutionnel et une adhésion à des conduites anomiques en tant que mode d'appartenance à un groupe de pairs. Aussi, et si l'on s'en tient à l'hypothèse d'un « homme pluriel » défendue par B. Lahire (1998), il est possible de voir que des élèves faisant état de conduites peu intéressées par les savoirs sont aussi capables de se mobiliser pour réussir, selon les moments, les étapes du parcours, ou même, selon les matières. Christelle, scolarisée en BEP « matériaux souples » et qualifiée par les enseignants de « bonne élève », nous dira : « Notre classe est perturbée, ils n'arrêtent pas de faire le pitre... moi, je suis obligée de faire comme eux sinon, ils vont dire que je fayote, je sais que ce n'est pas bien mais je ne vais pas faire l'intello ». Cet discours assez habituel chez les élèves autour de la notion « d'intello » est traversé par une certaine conception du travail intellectuel que requièrent l'École et les activités scolaires en général. Carole, élève de CAP « café-brasserie », et plutôt « bonne élève », nous dira éviter de lire devant les autres camarades alors qu'elle « dévore les livres à la maison ». C'est donc une forte association de la figure de l'intello avec celle des pratiques langagières, sur fond de rapports de sociabilité, qui émerge ici. Si le rapport au langage constitue un des enjeux majeurs à travers lesquels s'expliquent les différences inter-individuelles (4), son aspect « transparent » ou moins objectivé ne semble pas condamner les élèves de LP à des difficultés scolaires.

Les interactions concernent aussi les amis, ceux avec lesquels on noue des relations affectives et vis-à-vis desquels on se pose davantage comme sujet que comme élève. Le cas de Bénédicte, élève de BEP « bioservices », est idéal-typique du dialogue entre expérience amoureuse et expérience scolaire. Le désir d'apprendre, vouloir réussir en mathématiques, aimer la microbiologie... désignent une dynamique cognitive qui rompt avec les difficultés et le désintérêt connus au collège. Cette rupture, ou plutôt, ce nouveau rapport aux savoirs scolaires s'analyse comme effet – non unidimensionnel mais comme élément d'un processus ayant fortement conduit à ce changement de posture – d'une rencontre avec un « copain, étudiant en STAPS » et que Bénédicte considère comme quelqu'un qui « sait beaucoup de choses ». Elle dira : « Mon copain est étudiant en fac de sports, il travaille bien et depuis que je le connais, j'ai compris à quoi ça sert d'apprendre... Il sait beaucoup

de choses, et quand il discute avec des copains, on voit que ça les impressionne [...] alors moi, j'aime les études, je trouve maintenant que je suis capable de réussir... et ma mère commence à croire en moi, maintenant, je peux même aider ma sœur qui est en 3^e ». Ces propos, que Bénédicte n'a tenu que sous l'effet de relances du chercheur et à la suite de plusieurs entretiens successifs, révèlent l'étroite relation et interférence entre le sens des savoirs, la mobilisation sur leur contenu et l'univers affectif et sociofamilial du sujet. Apprendre devient alors synonyme d'un changement de soi, eu égard au savoir – que l'on s'approprie, qui permet aussi de « se mesurer » au copain qui sait – et à son rôle – élève en difficulté auparavant, Bénédicte peut adopter la posture de celle qui porte l'espoir de sa mère et qui peut aider sa sœur collégienne.

Les stages en entreprise : expérience complémentaire, concurrente ou peu scolaire ?

C'est toujours au sein de rapports intersubjectifs et sociaux que se construit le sens des savoirs. Mais ces savoirs sont aussi le produit de contextes, voire de micro-situations si l'on rappelle, par exemple, que les élèves de LP se confrontent à des contenus de façon alternée entre classe et atelier (ou pratique). Cette confrontation, qui donne lieu à une tension – que recouvrent la dualité savoirs généraux *versus* savoirs pratiques et la finalité apprendre pour aujourd'hui et apprendre pour plus tard – se double d'une autre difficulté : celle de la cohérence et du décalage entre l'expérience en LP et celle des stages en entreprise. De nombreux élèves insistent sur l'importance des stages comme moment d'apprentissage « vrai » du métier. Lorsque les élèves surinvestissent les stages, ils sont conduits à disqualifier le LP et les savoirs qui y sont enseignés, y compris les savoirs professionnels (ou procéduraux). L'argument d'une valorisation des stages en entreprise tient au fait que l'activité professionnelle s'intègre dans le travail productif finalisé et non simulé. Ce regard sur le « vrai », l'authentique, se double d'une évocation des types de relations noués avec les ouvriers. « Avec les ouvriers, ça se passait très bien, on travaille comme eux, il suffit seulement de voir comment ils font et on fait pareil » (Aurélien, élève de BEP « productique mécanique option usinage »). Rares sont les élèves à décrire les activités donnant lieu à un apprentissage pendant le stage. Tout se passe comme si le rapport aux savoirs professionnels était d'abord un rapport social et une relation (im)pensée aux tâches. C'est aussi le statut

institutionnel peu explicite des stages qui explique en partie le sentiment de décalage éprouvé par les élèves entre le LP et le monde du travail. Pour cet enseignant d'électrotechnique, « les élèves croient avoir réussi en stage parce qu'ils ont eu une bonne appréciation par le tuteur, par un ouvrier qui est peu sévère, alors qu'en réalité, ils se sont contentés de faire ce qu'on leur a dit sans proposer eux-mêmes quelque chose ». De fait, pour l'élève de LP, la question se pose en ces termes : comment concilier le jugement professoral qui s'attache surtout aux stratégies cognitives et procédurales de l'apprenant, et les appréciations propres au monde du travail, plus portées à juger les résultats d'un travail fini ? Il est aussi à relever que si de nombreux élèves vivent difficilement leur retour en LP après les stages, c'est moins dû aux activités scolaires et professionnelles en elles-mêmes qu'à la tension entre « grandir » (« au LP, on se sent grand, mais en stage, on est encore plus adulte », dit Sandrine, élève de CAP « employé technique des collectivités ») et re-devenir élève (sentiment surtout associé à l'enseignement en classe). Ainsi, pour les élèves de LP, la difficulté ne réfère pas seulement au décodage des normes scolaires ; elle tient aussi à l'articulation entre l'expérience scolaire et l'expérience d'une confrontation avec le monde du travail. Celui-ci peut aussi bien donner à voir une continuité entre apprentissages scolaires et apprentissages professionnels que générer des effets de décalage (Agulhon, 2000), comme le confirme le propos d'Anne, élève de BEP « électrotechnique » : « Le tuteur, il m'a dit que du moment que tu sais travailler de tes mains, c'est le plus important... l'école, c'est une chose, l'entreprise, c'est autre chose » !

FORMES DE RAPPORT AUX SAVOIRS ET INTERROGATIONS SOCIOLOGIQUES

Si lire en positif (Charlot, 1997) consiste à partir de la vision du monde que les élèves construisent à l'épreuve du LP et, partant, du rapport qu'ils entretiennent réellement avec les savoirs et les contenus scolaires, il convient aussi de distinguer ce que les apprenants disent et ce qu'ils font réellement devant les situations d'apprentissage. C'est ainsi que l'on peut, à la différence des affirmations misérabilistes portées sur les élèves de LP (Dubet, 1991), soutenir que de nombreux élèves de CAP et de BEP, tout en étant critiques à l'égard de l'institution scolaire – et de l'orientation à l'issue du collège –, n'en investissent pas moins les ou certains savoirs.

Sens des activités et socialisation scolaire

C'est donc le sens des activités scolaires qui constitue une autre dimension de la socialisation, à côté des facteurs d'ambiance ou de sociabilité au sein du LP. Par ailleurs, et il convient de le souligner, les élèves de LP ne constituent pas une population homogène, à l'image aussi des filières dont la variété recouvre des spécialités plus ou moins sélectives ou élitistes. Apprendre ne recouvre pas une signification partagée par tous les élèves et les mobiles qui incitent tel ou tel sujet à investir tel ou tel contenu ne procèdent pas de la même dynamique socio-subjective. D'une manière schématique, on peut dire que les élèves de LP distinguent deux niveaux de l'apprendre : l'un, plus « classique », renvoie au travail de mémorisation que suppose toute activité dont la sanction institutionnelle repose, justement, sur la capacité à restituer des connaissances « apprises » en classe. Apprendre est alors référé à sa signification la plus scolaire et partant, les élèves associent fortement ce sens à l'École. L'autre niveau s'identifie à l'apprentissage du métier que l'on rapproche souvent d'un rapport concret et visible aux activités (en atelier, en pratique, en stage). Mais cette dichotomie entre le rapport à l'apprendre ne donne pas lieu aux mêmes processus cognitifs lorsqu'il s'agit de s'approprier les contenus enseignés. Si de nombreux élèves vivent leur expérience sur le mode de la dissociation entre les savoirs généraux et les savoirs technologiques et professionnels, d'autres apprenants effectuent des allers et retours entre les différentes activités et peuvent, par exemple, considérer que les apprentissages professionnels constituent un appui pour mieux comprendre les contenus théoriques. C'est en ce sens que la notion de forme de rapport aux savoirs permet d'articuler sens de l'expérience, subjectivité et cadre de scolarisation.

Élèves de LP et formes de rapport aux savoirs

Le travail de terrain et l'analyse de ce que disent, mais aussi de ce que font les élèves de CAP et de BEP (5), ont permis de dégager quatre formes dominantes de rapport aux savoirs. Tout d'abord, une *forme de rapport pratique aux savoirs*, qui spécifie les sujets investissant surtout les savoirs préparant au « métier », et qui ne considère les savoirs généraux que comme contenu obligatoire et peu formateur de soi. Une seconde forme est présente chez une partie des élèves – notamment de BEP – qui tentent de revivre autrement leur expérience antérieure du collège en investissant les savoirs généraux et décon-

textualisés : il s'agit d'une *forme réflexive de rapport aux savoirs*. La *forme intégrative-évolutive de rapport aux savoirs* désigne l'expérience d'une partie – minoritaire mais significative – des élèves qui se mobilisent sur l'ensemble des savoirs et construisent une cohérence entre les différents contenus. Cette forme est le propre des sujets qui parviennent à percevoir qu'apprendre et savoir, c'est maîtriser des situations professionnelles en même temps que maîtriser des rapports sociaux. Enfin, une *forme de rapport désimpliquée aux savoirs* caractérise les élèves ne se mobilisant sur aucun contenu, des élèves qui adoptent souvent une logique conflictuelle et pour lesquels les tensions les opposant aux enseignants font « écran » avec les savoirs.

Les histoires singulières des élèves montrent que c'est dans l'articulation entre leur trajectoire et le contexte scolaire du LP que prennent sens ces différentes formes de rapport aux savoirs. Ainsi, vouloir réussir peut aussi bien procéder des interactions que le sujet vit en dehors du LP que des pratiques pédagogiques d'enseignants. C'est en réalité une relation dialectique entre expérience sociale et expérience scolaire qui prend forme au fur et à mesure que l'on devient « lycéen professionnel ». Les thématiques du travail – « apprendre un métier », « apprendre à travailler » – que les élèves avancent procèdent tout autant de cette transition – institutionnelle et symbolique – du collège au LP, que du sens que les activités admettent, car donnant à voir une certaine autonomie et prise de distance en tant que maîtrise socio-subjective d'épreuves socialement et culturellement situées.

CONCLUSION : DES INTERROGATIONS EN SUSPENS

Le parcours social et scolaire d'un élève est toujours complexe. L'histoire de chaque sujet est faite de rencontres, de passages, d'événements, de sorte que les indicateurs objectifs – sexe, âge, milieu familial, niveau de formation, etc. – ne suffisent pas pour en saisir les configurations. L'attention doit alors porter sur une analyse des histoires biographiques des sujets (les élèves et les enseignants en l'occurrence), des contextes auxquels ils ont été et sont confrontés, et des effets de cette rencontre – entre sujets et contextes – sur les manières de se mobiliser (ou non) à l'École. C'est aussi une faible interrogation du contexte scolaire, tangible dans la plupart des recherches pensant le rapport au(x) savoir(s), qui invite à un travail de mise en relief de ce qui se

construit en situation scolaire, eu égard aux pratiques pédagogiques et aux habitus – sociaux et scolaires – portés par les sujets (élèves et enseignants principalement). Si nous avons pu, à l'aune des histoires biographiques des élèves, mettre en relation leur socialisation avec le sens construit à l'épreuve des savoirs, il reste à travailler les effets du contexte de scolarisation sur les formes de mobilisation. L'hypothèse générale soutenue par les recherches sur le rapport au(x) savoir(s) est de considérer que les différences observées entre les élèves tiendraient à leur histoire sociale, celle-ci influencerait le sens conféré aux contenus scolaires (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Jellab, 2000 a, b ; 2001). Mais cela reviendrait à n'expliquer les variations observées qu'en référence à des processus biographiques, alors que d'autres recherches font état des incidences du contexte scolaire sur la scolarité définie, il est vrai, comme trajectoire et non comme histoire (Duru-Bellat, Mingat, 1993). C'est ce contexte que nous comptons travailler, d'autant plus que rien ne nous indique qu'à partir du moment où les sujets sont confrontés aux mêmes « situations », celles-ci fonctionneraient de façon « homogène » vis-à-vis d'eux (Bautier, Rochex, 1998). Par ailleurs, l'interrogation du contexte de scolarisation pourrait partiellement rendre compte des raisons qui expliquent des passages « heureux » ou « problématiques », lorsqu'on s'interroge, par exemple, sur ce qui se joue à l'aune des transitions collège/lycée, collège/lycée professionnel, lycée professionnel/lycée général et technologique, etc. Ainsi, et à titre d'exemple, on ne dispose pas de recherches sur l'expérience scolaire des élèves scolarisés en

« première d'adaptation », sachant que s'ils peuvent être considérés comme faisant partie des « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991), ils n'ont pas connu exactement la même trajectoire. Le passage du lycée professionnel au lycée général et technologique impose de nouvelles manières de concevoir les savoirs et de se les approprier. Enfin, et dans la mesure où cette recherche menée auprès d'élèves de LP nous a conforté dans le postulat d'une interaction entre leur rapport aux savoirs et celui qu'entretenaient à leur tour les enseignants, il nous paraît heuristiquement pertinent d'élargir le champ d'investigation au sens que les professeurs associent aux savoirs scolaires et à l'apprendre. Un premier axe est exploré actuellement : celui de l'expérience des enseignants en formation à l'IUFM. Il présente l'intérêt de permettre un regard dialectique sur la thématique – peu « sociologisée » – enseigner/apprendre : en effet, ils sont à la fois enseignants et stagiaires, ce qui suppose une tension et un certain rapport aux savoirs dans lequel on peut repérer tant le regard de l'élève (qu'ils ont été et qu'ils sont en partie), que celui de l'enseignant (qu'ils sont partiellement et qu'ils vont devenir à l'issue de leur formation). Si la problématique du rapport au(x) savoir(s) a enrichi le corpus théorique de la sociologie de l'éducation, de nombreux champs et objets de travail restent à problématiser.

Aziz Jellab

IUFM Nord Pas-de-Calais

ESCOL, Université de Paris VIII

NOTES

- (1) La plupart des travaux traitant de la problématique du rapport au savoir considèrent ledit savoir au singulier. Nous préférons recourir au terme de « rapport aux savoirs » au pluriel pour 1) distinguer ce qui relève des savoirs scolaires et ce qui appartient aux savoirs sociaux – les savoirs scolaires sont d'une autre nature que les savoirs sociaux ou ceux du sens commun, même s'ils entretiennent des liens « culturels » et historiques – et afin de 2) spécifier les savoirs enseignés au lycée professionnel : ceux-ci appartiennent à deux formes : la forme scolaire, celle qui réfère à des contenus scolaires décontextualisés ; la forme professionnelle qui, elle, renvoie à des contenus préparant, accompagnant ou incorporés à l'activité professionnelle.
- (2) Le postulat de base qui a guidé nos interrogations et notre recherche de terrain est de soutenir la nécessité de ne pas dissocier l'histoire biographique de l'élève du contexte scolaire que constitue le LP. Non seulement le rapport de l'élève aux savoirs

se construit en référence à – et soutenu par – son histoire sociale et singulière mais aussi, il procède des contenus enseignés et des interactions construites à l'épreuve des enseignants et des camarades. C'est ainsi que nous saisissons pourquoi, même en n'objectivant pas les savoirs – en ne les valorisant pas en eux-mêmes – et en les instrumentalisant, de nombreux élèves de LP s'en approprient le contenu.

- (3) La notion de socialisation occupe une place centrale dans de nombreuses recherches sociologiques (Dubar, 1991). Cependant, et en dépit des efforts de théorisation entrepris pour en définir la genèse et les manifestations – c'est surtout la sociologie des professions qui en a dressé un tableau assez complexe (Dubar, Tripier, 1998) –, il nous semble qu'elle n'a pas suffisamment été articulée avec les apprentissages, qu'ils soient sociaux, normatifs ou institutionnels. Nous avons déjà souligné par ailleurs que la pertinence de la

notion de socialisation implique à la fois un travail de définition de son contenu et une description et analyse exhaustive du contexte dans lequel elle prend forme (Jellab, 1997).

- (4) Bernard Charlot (1999) observe que la plupart des élèves de LP ont un rapport de « transparence » au langage scolaire. Celui-ci est censé « dire » le monde et non le construire. Ce rapport au langage se retrouve aussi chez les élèves dits en difficulté, et qui ont du mal à s'engager dans des activités intellectuelles dans lesquels le langage devient un outil ayant du sens en lui-même et pas seulement eu égard à des usages. Jean-Yves Rochex observe que « Pour nombre d'élèves, en effet, le langage, tout comme le savoir ou l'apprentissage, sont des pratiques qui s'ignorent comme telles, qui s'oublient dans leur fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations, fussent-ils scolaires (au sens où ils se produisent en un lieu nommé école). Une telle posture est le plus souvent solidaire de l'illusion selon laquelle il y aurait immédiateté et transparence du dit au dire, du réel, du monde et de l'expérience que l'on peut avoir aux formes – langagières, discursives, artistiques, etc. – qui permettent de les signifier et de les penser, et donc de la méconnaissance que ces formes sont le fruit d'un travail et obéissent à des contraintes, faute de quoi nul ressaisissement ni de soi, ni du

monde, ni de son mode d'être au monde n'est possible et pensable » (1998, p. 241). Pourtant, de nombreux élèves de LP, tout en étant dans l'illusion de la transparence du langage – où l'on confond dire et faire, décrire et réfléchir, sens propre et sens figuré des énoncés, etc. – sont en réussite scolaire. C'est malgré tout une sorte de mise en dialogue entre transparence du langage et son « objectivation » qui semble spécifier le rapport aux savoirs scolaires chez les élèves de LP. Ce qui invite, pour le moins, à ne pas déduire qu'absence d'objectivation du langage condamnerait à l'échec.

- (5) Après avoir opté, dans un premier temps, pour l'étude de « produits de savoirs » (travaux effectués par les élèves, interrogations écrites, travaux d'atelier, etc.), nous avons – privilégié le discours des élèves autour de ce qu'ils font. Nous appuyant sur les contenus de leur formation – via les programmes, les référentiels mais aussi ce que les enseignants disent enseigner dans leurs matières –, nous sollicitons les élèves à nous entretenir de leurs apprentissages, de la manière dont ils procèdent pour effectuer les exercices, les tâches scolaires et/ou professionnelles et de la façon dont ils pensent « répondre » aux injonctions des enseignants (il s'agissait, ici, de voir si les élèves réalisaient quels types d'attentes professorales étaient à l'œuvre en LP).

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?** Paris : Éditions de l'Atelier.
- AGULHON C. (2000). – L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. **Revue française de pédagogie**, n° 131.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens**. Démocratisation ou massification ? Paris : A. Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1987). – **L'école en mutation**. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B., GLASMAN D. (éd.) (1998). – **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris : PUF.
- CHARLOT B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris : Anthropos.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège, crises, mythes, métiers**. Lille : PUL.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.
- DUBAR C., TRIPIER, P. (1998). – **Sociologie des professions**. Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1991). – **Les lycéens**. Paris : Le Seuil.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). – **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris : PUF.
- JELLAB A. (1996). – L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la mission locale. **L'homme et la société**, n° 120.
- JELLAB A. (1997). – **Le travail d'insertion en mission locale**. Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (1998). – De l'insertion à la socialisation : mission locale, jeune 16-25 ans et problématique de l'exclusion. **Formation-emploi**, n° 62.
- JELLAB A. (2000a). – **Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle**. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation NR (sous la direction de Bernard Charlot), Université de Paris 8 & Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- JELLAB A. (2000b). – Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique. **Spirale**, n° 26.
- JELLAB A. (2001). – **Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel**. Paris : PUF.
- JELLAB A. (2002). – **Travail enseignant et rapport aux savoirs scolaires. Le cas des PLP2 stagiaires à l'IUFM**. Communication à la 6^e Biennale de l'éducation, Paris.
- KAUFFMANN J.-C. (1996). – **L'entretien compréhensif**. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles**. Paris : Seuil/Gallimard.

- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.** Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1999). – L'homme pluriel : la sociologie à l'épreuve de l'individu. **Sciences humaines**, n° 91.
- LAHIRE B. (2002). – **Portraits sociologiques.** Paris : Nathan.
- LAURENS J.-P. (1992). – **1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire.** Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire.** Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – **Culture disciplinaire et élaboration de soi.** In A. Davisse et J.-Y. Rochex (dir.). – **Pourvu qu'ils apprennent.** Créteil : CRDP.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens.** Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1990). – **Destins ouvriers. La fin d'une classe ?** Paris : PUF.
- VINCENT G. *et al.* (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.

De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire

Annette Gonnin-Bolo

Aboutissement d'un long processus d'unification des différents niveaux d'enseignement, les IUFM devaient être le creuset d'une culture commune pour tous les enseignants et contribuer à la construction d'une identité dynamique, susceptible de répondre aux exigences de l'École. Les ENNA (Écoles Normales Nationales d'Apprentissages), lieux de formation des enseignants de l'enseignement professionnel, ont participé à ce mouvement d'unification et ont dû s'intégrer aux IUFM. À partir d'une enquête conduite en 1997 sur le site de l'ex-ENNA de Nantes, cet article analyse comment se restructurait localement à cette date la formation des enseignants du professionnel. Décrivant l'état d'un processus à un moment donné, il met en évidence les difficultés du deuil d'une identité communautaire ; l'absence de principes structurants symboliquement forts ne permet pas à cette institution qui était conviviale, riche en travaux collectifs, reconnue par la hiérarchie nationale, de trouver sa place et de participer à la reconstruction d'une identité collective dynamique dans l'IUFM ; la juxtaposition d'identités brouillées interroge le modèle de formation en construction et ses évolutions possibles.

Mots-clés : formation des professeurs de l'enseignement professionnel, IUFM, dynamique identitaire, culture commune, organisation.

La création des IUFM en 1991 est l'aboutissement d'un long processus d'unification des différents niveaux et structures d'enseignement, de même que de la formation des enseignants. Processus chaotique, ainsi que le fait remarquer A. Prost (1991), qui se présente dans les années 90 comme la réponse à trois grandes préoccupations. Il s'agit d'abord de satisfaire aux exigences d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants, requise par plusieurs textes officiels, mais dont les composantes, si elles ont pu

être théorisées dans le champ de la recherche (R. Bourdoncle, 1991 ; L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, 1996 ; V. Lang, 1999), restent encore objets de débats et de conflits à l'intérieur du monde de l'éducation. Viennent ensuite des exigences institutionnelles : il apparaît nécessaire de rationaliser et d'unifier l'ensemble des lieux et des institutions de formation (Université, EN, CPR, CFPT, ENNA...) qui étaient jusque-là distinctes. Des constatations prévisionnelles et institutionnelles jouent enfin un rôle

important : la formation dans des Instituts uniques, creusets d'une culture commune, était censée favoriser la « revalorisation » d'une profession dont l'image s'était dégradée, en permettant notamment aux enseignants de se constituer comme un corps social plus unifié, avec une image plus positive.

Les débats furent vigoureux et la décision d'aller vers un corps unifié du monde enseignant ne s'est pas faite sans conflits idéologiques importants. Sans reprendre en détail les contenus de ces débats, nous retiendrons que la mise en place de cette nouvelle structure sous-entend la mort des structures existantes et que, comme pour toute institution qui disparaît, cette mort représente une remise en cause de ceux qui y ont travaillé et qui y travaillent ; un deuil est à faire. Et notamment, si la question de fond reste la création d'un corps unique entre le primaire et le secondaire, « *la formation des enseignants de l'enseignement professionnel apparaît comme une autre pierre d'achoppement dans l'édifice* » (A.D. Robert, H. Terral, 2000).

En effet, l'enseignement technique et professionnel en France a une place à part, en tension entre le monde économique et le monde de l'École (P. Pelpel, V. Troger, 1993 ; L. Tanguy, Note de synthèse, Revue Française de Pédagogie, n° 131, 2000). Nous ne développerons pas les spécificités de ces filières (C. Agulhon, A. Gonnin-Bolo, F.R. Guillaume, 1995), mais nous soulignerons que la nature des publics auxquels elles s'adressent et la spécificité de leurs contenus leur attribuent une position sociale à la fois marquée par une revendication d'appartenance à la culture ouvrière, le refus d'appartenir à une culture désignée comme culture dominée et, par une défense de la culture technique, comme composante à part entière de la culture générale. L'enseignement technique et professionnel, au sein d'une École unique, a donc toujours eu une position ambiguë, entre une autonomie revendiquée et une intégration supposée nécessaire à la reconnaissance d'une égalité de valeur avec l'enseignement général.

Jusqu'à la création des IUFM, les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) ont témoigné des préoccupations spécifiques de ces niveaux d'enseignement. « *Pendant quarante-cinq ans les ENNA vont promouvoir un modèle d'éducation populaire, un humanisme technique, un militantisme pédagogique sans équivalent dans le second degré* » (P. Pelpel, V. Troger, 1993). Elles ont constitué le creuset de la construction d'une identité forte de l'enseignement technique et professionnel même si « *la légitimité de*

cette institution s'impose avec moins de force aux derniers arrivés » (L. Tanguy, 1991). Elles ont développé des méthodes de travail, des démarches de formation considérées comme très avancées dans la réflexion pédagogique générale.

C'est pourquoi, si avec la création des IUFM l'enseignement technique et professionnel est censé trouver une place à part entière dans le système éducatif, on peut aussi s'interroger sur le maintien des spécificités profondes qui en constituent l'identité. C'est à cette question que cette recherche tente de répondre à partir d'une enquête conduite en 1997 sur un site particulier, celui de l'ex-ENNA de Nantes. Nous avons analysé comment se restructurait localement à cette date la formation des enseignants du professionnel, quelle place elle prenait dans l'organisation générale, quelles évolutions apparaissaient dans les modèles de formation, et enfin dans quels processus identitaires se trouvaient les formations et les formateurs de Professeurs de Lycée Professionnel. Cette recherche décrit donc l'état d'un processus à un moment donné et dans un lieu donné, et ses résultats dépendent en partie de ce contexte, qui a pu être un peu différent dans d'autres lieux et évoluer depuis. Elle permet néanmoins de mieux comprendre le sens de ces évolutions et d'identifier des éléments importants dans les dynamiques en cours : elle met en évidence les difficultés qu'ont des formateurs à construire ou reconstruire une identité forte et ouverte dans un contexte mouvant et symboliquement fragile (voir Troger dans ce dossier).

Nous avons procédé en deux temps :

1 - Des questionnaires élaborés en concertation et soumis aux formateurs ont permis une première analyse des tendances (47 questionnaires sur 75 sont revenus, dont cinq inexploitable) ;

2 - Des entretiens semi-directifs auprès de 12 formateurs diversifiés quant à leurs profil et trajectoire ont ensuite permis de cerner les représentations que se faisaient les enseignants formateurs des changements apportés par la transformation de l'ex-ENNA en site de l'IUFM des Pays de la Loire.

L'ENNA ayant connu aussi des évolutions nous avons décidé de caler notre recherche sur deux dates, 1987 (fin de l'ENNA) et 1997, soit dix ans d'écart. Nous avons distingué trois types de formateurs : des enseignants formateurs étant présents en 1987, mais n'ayant pas connu l'IUFM, des enseignants étant à l'ENNA en 1987 et ayant connu l'IUFM, des enseignants étant à l'IUFM à la rentrée 1997, mais n'ayant pas connu l'ENNA.

Récapitulatif des données recueillies :

	Formateurs ENNA	Formateurs ENNA-IUFM	Formateurs IUFM
Questionnaire	7	20	15
Entretiens	2	5	5

(Nous appellerons ENNA les formateurs qui n'ont connu que l'ENNA, ENNA+IUFM ceux qui ont connu les deux, et IUFM ceux qui n'ont connu que l'IUFM).

DE L'ENNA DE NANTES À L'IUFM DES PAYS DE LA LOIRE : QUELQUES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE

L'ENNA de Nantes

Créée en 1945, parmi les cinq ENNA pionnières, elle a d'abord été installée dans une caserne désaffectée ; ce n'est qu'en 1977 que ce qui est maintenant le site du Recteur Schmitt a été construit. Mise en place pour la préparation des enseignants de lycées professionnels, elle portait le projet pédagogique et culturel d'un humanisme technique, comme l'ensemble des ENNA (C. Agulhon, 1994). Organisée pédagogiquement de façon à favoriser le travail en commun, la culture de l'école est fondée sur la logique communautaire propre à l'enseignement professionnel, même si cette logique dominante n'exclut pas les conflits internes. Innovante sur le plan pédagogique et sur les démarches de formation, elle a bénéficié d'une place privilégiée dans le système éducatif avec un statut national. En relation étroite avec le Ministère et l'Inspection Générale, beaucoup de formateurs ont été les acteurs des changements et orientations de tout l'enseignement technique et professionnel. L'ENNA de Nantes a tenu une place importante dans les travaux pédagogiques dont furent porteurs ces établissements. Nous ne citerons, à titre d'exemple, que la création de la revue CIBLES (1982) qui a contribué à animer une réflexion pédagogique, historique, philosophique, sur la formation en général et dans les domaines professionnels et techniques en particulier.

C'est donc une structure de culture plutôt communautaire, riche en travaux collectifs, reconnue par une hiérarchie nationale, riche aussi en privilèges (financiers et administratifs), qui a dû trouver une nouvelle place dans une structure en émergence : l'IUFM.

Émergence de l'IUFM

À l'origine de la création des IUFM, le rapport Bancel, qui veut promouvoir une nouvelle professionnalité des enseignants, insiste sur la nécessité de nouveaux modèles de formation articulant théorie et pratique comme dispositif de professionnalisation. Il vise également la construction d'une culture commune pour les enseignants, contribuant à une identité forte : la construction de cette identité implique un sentiment d'appartenance positive à l'Institution Éducation Nationale, à un corps professionnel, des références à une éthique professionnelle, mais aussi une reconnaissance sociale de cette professionnalité.

Dans un travail de recherche mené par le CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) et l'IUFM, sur l'analyse du dispositif de formation que constitue le « Groupe de Référence » (1), dispositif clef de l'IUFM, P. Rayou retrace une histoire de l'élaboration du dispositif de formation. À travers une analyse des textes produits et des entretiens des « pionniers » de l'IUFM, il montre comment des modèles de formation, élaborés, « expérimentés » à l'ENNA ou en Formation continue des enseignants, ont progressivement amené l'émergence d'un nouveau modèle de formation, avec des contestations et des oppositions. L'IUFM s'est construit au départ, à partir des propositions de groupes de formateurs, issus de cultures diverses, et un groupe de pilotage s'en est fait le « traducteur » (au sens de M. Callon, 1988) pour le rendre acceptable par les instances nationales et par la majorité des acteurs locaux. Travail de compromis, d'agencement, mais aussi reformulation en termes généraux. Il est évidemment difficile de dire si les opposants se sont « rangés » aux principes dominants et si les nouveaux formateurs se sont inscrits dans les choix faits, donc si la « loi dominante » est partagée véritablement par le plus grand nombre. Il est certain que « *pour nombre de raisons, l'ENNA de Nantes apparaît comme un des principaux laboratoires de ces groupes* (groupes de réflexion pour la mise en place de l'IUFM, ndla),

même si l'appellation et la mise en forme ultime ne lui appartiennent pas » (P. Rayou, 1999 (2)).

Mais, malgré la participation positive à l'élaboration du nouveau plan de formation, les formateurs de l'ENNA ont dû se « fondre » dans l'IUFM et abandonner ce qui constituait leur autonomie, sur le plan organisationnel mais aussi symbolique, leur culture, leur identité.

L'IUFM en 1997 : le site Schmitt

Les formations des enseignants du professionnel qui vont se reconstruire de 1993 à 1997 dans une forme locale sur le site, sont donc le produit des interactions entre les injonctions données par les textes officiels, la façon dont les responsables de l'IUFM les ont « traduites » localement et des logiques d'action que développent les différents formateurs impliqués dans l'IUFM. Ces derniers agissent aussi en fonction de leur expérience et de leur propre histoire : « *les conflits, la construction des règles, puis les compromis, la reconstruction des identités, les comportements d'ajustement ou de non-ajustement, résultent de la manière dont les acteurs interprètent leur place et leur rôle dans les organisations ...* » (P. Bernoux, 1999).

En 1997, le site Schmitt continue de former des futurs professeurs de lycée professionnel dans les disciplines générales et dans le domaine industriel (électrotechnique et électronique). Mais plusieurs des secteurs industriels ont disparu de la carte des formations (dont les métiers du bois), avec des problèmes de réemploi pour les formateurs de ces disciplines. Par ailleurs, se sont implantés à Schmitt des formations de PLP tertiaires, des CAPET dans les domaines industriels et tertiaires, quelques CAPES et des formations de première année IUFM, dans le cadre de la préparation aux concours. Le site Schmitt a perdu sa spécificité professionnelle (même s'il reste le seul site de l'IUFM sur le créneau professionnel), il a perdu de son ampleur dans la variété des formations industrielles et comprend des formations diverses. Mais le mixage n'est pas encore total (les PE sont implantés sur l'autre site nantais, ainsi que la plupart des CAPES). Les formateurs émargeant à temps plein sur le site sont moins nombreux, de nouveaux sont arrivés (enseignants en lycée) et des intervenants extérieurs assurent des heures de formation ; les stagiaires sont plus divers (première et deuxième années) et moins « ancrés » sur le site comme seul lieu de formation.

C'est donc dans une structure modifiée que les formateurs ont à re-construire une identité, entre anciens formateurs et nouveaux formateurs, entre formateurs en première année et en deuxième année, entre formateurs d'enseignants de Lycée professionnel et formateurs d'enseignants d'enseignement général, l'ensemble dans une institution elle-même en évolution.

LE SITE DU RECTEUR SCHMITT : UN SITE EN QUESTION

Entre un deuil à faire pour certains (les « ex-ENNA ») et une arrivée dans un lieu marqué aussi fortement par son histoire (les « nouveaux IUFM »), une cohérence reste à trouver : les formateurs du site vont « réinvestir » le modèle de formation dominant (groupe de référence et analyse de pratique), des groupes vont se structurer, et les formateurs d'enseignement professionnel vont se reconstruire entre identité des formations professionnelles, identité de site, identité d'IUFM.

Des formateurs à la recherche d'une nouvelle identité

*Un deuil qui se fait difficilement
pour les anciens de l'ENNA*

Les réponses au questionnaire mettent en évidence que la transition ENNA-IUFM a été vécue comme négative par une majorité d'enseignants (2 sur 20 seulement pensent qu'il y a des choses positives et 5 que ce n'est pas comparable).

Il convient de remarquer que les changements perçus comme négatifs portent surtout sur l'organisation générale, l'ambiance et la reconnaissance de l'établissement à l'extérieur. Il s'agit donc d'un sentiment de perte chez les ENNA + IUFM : perte en confort matériel, perte en tissu relationnel interne, perte en échanges extérieurs, perte en positionnement national. Nous observons d'ailleurs, pour certaines réponses, une surestimation de ce qu'était l'ENNA, et une sous-estimation de ce qu'est en 1997 l'IUFM (par rapport aux deux autres groupes de formateurs interrogés) ; cela se manifeste particulièrement dans les réponses sur les valeurs de société, et la sensibilité des stagiaires aux valeurs du monde du travail. Le passé est dans une certaine mesure reconstruit et mythifié. La difficulté que les formateurs ENNA + IUFM ont à trouver leur place dans la nouvelle institution rend probablement encore plus important pour eux ce qui faisait l'identité de l'ENNA,

c'est-à-dire sa culture humaniste ; la professionnalisation des enseignants serait vue par ces formateurs comme une professionnalisation « technique » dépourvue de son sens et des valeurs fondatrices.

Des nouveaux formateurs plus positifs

Les nouveaux formateurs IUFM sont plus positifs sur leur vision de Schmitt : les moyens de fonctionner, l'organisation, sont jugés de façon moins sévère ; leur référence est sans doute un établissement scolaire moyen et ils n'ont pas connu le prestige de l'ENNA. Il semble qu'ils trouvent une identité positive à l'IUFM (car dans une trajectoire positive pour eux, puisque choisie) alors que les anciens sont encore dans une situation brouillée et que tous n'ont pas trouvé un nouveau point d'ancrage susceptible de leur permettre une reconstruction positive.

Des formateurs qui se définissent différemment

La question sur la façon dont les formateurs se définissent illustre bien la difficulté à se situer pour les plus anciens alors que les nouveaux s'affirment comme formateurs IUFM :

Les ENNA + IUFM se sentent encore déchirés entre une appartenance ancienne et une nouvelle appartenance à laquelle ils ont des difficultés à adhérer ; nous retrouvons là des attitudes différentes face à une transformation de l'organisation soulignés par A.D. Robert et H. Terral (1999) qui, reprenant la classification de Merton, répartissent les formateurs en différentes classes : ceux qui sont dans un comportement d'adhésion, voire de conquête, et ceux qui sont dans un comportement de conservation et de maintien, voire d'évitement ou d'opposition.

Nous voyons aussi le monde composite que représentent les formateurs, souligné dans d'autres travaux de recherches (M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, 2002).

Vous vous définissez en priorité comme :	Formateurs ENNA+IUFM (20)	Formateurs IUFM (15)
Prof. d'ex-ENNA	5	
Formateurs du site Schmitt	1	
Formateur IUFM	6	13
Professeur d'une discipline	1	
Formateur de PLP	7	2

Le site du recteur Schmitt : une organisation qui se cherche

Une crise de l'organisation

Le site Schmitt perd son autonomie d'École Nationale et devient un site, avec cinq autres, de l'IUFM des pays de la Loire : la Direction de l'IUFM se trouve dans l'autre site nantais (Launay Violette) et c'est un directeur de site qui organise les formations et la vie du site. Le rôle de ce directeur est mal défini, position inconfortable qui rend l'organisation du site peu transparente : chacun se demande où se prennent réellement les décisions, et quelles sont les prérogatives de chacun (voir Troger dans ce dossier). La représentation des rôles de chacun est floue : l'organigramme n'est pas véritablement stabilisé et les représentations qu'ont les formateurs des rôles de chacun restent proches des fonctions qu'ils ont connues antérieurement (Direction d'ENNA ou chef d'établissement). Cette relative anomie laisse bien entendu la place aux groupes de pression qui vont jouer sur les zones de flou pour faire accepter ce qui leur paraît important.

Les formateurs qui ont connu l'ENNA sont critiques : la véritable direction est « ailleurs », ses préoccupations semblent déconnectées de celles des formateurs ; il est difficile de la rencontrer et de négocier avec elle ; ils ressentent un manque de transparence dans les décisions. Les nouveaux formateurs ne le sont pas moins : l'information semble mal circuler et ils ont l'impression de « courir » à la recherche des bonnes informations.

Si nous nous référons à la sociologie des établissements, en particulier aux travaux de J.-L. Derouet, nous pouvons dire que le site est passé d'une logique de fonctionnement de type familial (convivialité, proximité, arrangements locaux) à un modèle de fonctionnement qui se situe à la fois entre un fonctionnement industriel et civique.

Mais ce nouveau modèle reste hybride. Entre une logique industrielle, fondée sur l'efficacité et une bonne gestion (rendue nécessaire par le très grand nombre d'étudiants et de stagiaires et l'implantation multi-sites), et une logique civique (le projet de formation de bons « professionnels » dans l'intérêt général de l'enseignement français), l'IUFM n'a pas encore trouvé la réponse organisationnelle capable de créer une dynamique de l'ensemble. Les formateurs qui avaient en tête une vision d'École ou d'Établissement scolaire, jouissant d'une autonomie et d'une direction aux missions relativement précises, sont à Schmitt à la recherche de repères dans l'IUFM. L'impression

d'une anomie dans l'organisation provoque un sentiment de confusion peu propice à créer une identité forte.

Une vie d'établissement à recréer

Si l'avis des ENNA + IUFM est partagé quant au travail en équipe et à l'utilité des réunions rituelles qui existaient à l'ENNA, chacun déplore que maintenant il y ait peu de réunions de concertation : « *maintenant c'est un peu chacun dans son coin* ». Certes des réunions existent mais elles se superposent et les formateurs identifient mal le rôle et le statut de chacune ; leur participation est donc liée à leur disponibilité du moment ou à leur représentation de l'importance mineure ou majeure de certaines réunions. C'est pourtant dans la participation à ces réunions diverses que des groupes de formateurs commencent à se structurer autour de différentes composantes du site (départements disciplinaires, niveaux d'enseignement, projets...) mais sans reconstruction véritable d'un ensemble.

L'organisation des lieux est également souvent évoquée de la même façon par tous les formateurs, comme ne pouvant pas générer une vie de site : il n'y a pas par exemple véritablement de salle des profs.

En ce qui concerne la structure relationnelle les avis sont plus partagés. Les formateurs ayant connu l'ENNA gardent la nostalgie d'un tissu relationnel très riche (même si cela était un peu fermé) : peu nombreux, ils se connaissaient tous, il existait une « vie d'établissement » avec même ce que certains nomment « un certain folklore » (même si d'aucuns reconnaissent qu'avant, il n'était pas toujours facile de s'adapter et qu'il y avait aussi « des clans »). Désormais les formateurs sont beaucoup plus nombreux, n'ont pas tous un poste fixe sur le site ou à l'IUFM et les ENNA+IUFM perçoivent des îlots plus qu'une vie de l'ensemble de la communauté.

Les nouveaux formateurs sont néanmoins plus positifs sur Schmitt : ils trouvent l'ambiance chaleureuse, familiale. Ils trouvent qu'ils ont été bien accueillis.

Il se produit une recombinaison des groupes, avec le départ de formateurs et l'arrivée de nouveaux ; une structuration de ces groupes se fait autour de différents systèmes d'appartenance et d'intérêts (tout ce que la psychologie sociale a bien mis en évidence) ; nous sommes en 1997 dans une organisation qui se recompose : des îlots se maintiennent ou se créent, et la situation reste mouvante.

Des identités de groupes sont donc en train de se recréer, mais un consensus se fait sur l'inexistence d'une identité du site : c'est une perte pour les formateurs de l'ENNA « *l'ENNA c'était une entité réelle, c'était une École* ». Les nouveaux formateurs partagent aussi ce point de vue : le site Schmitt n'a pas de vie d'établissement. Entre une identité « d'École » pour certains (une École idéalisée) et une identité d'Établissement scolaire pour d'autres, l'identité du site n'apparaît pas comme crédible.

Un modèle de formation qui se recompose en tensions

Deux transformations majeures marquent l'évolution des modèles de formation.

La première est la mise en place d'une première année et la présence de préparation aux CAPES et CAPET. Cette innovation place les formateurs en tension entre, pour les « première année », une logique « discipline / enseignement », modèle de transmission de savoirs de bon niveau (adaptation à de nouveaux publics considérés d'une part comme plus forts sur le plan théorique pour les techniciens et d'autre part hétérogènes, aux connaissances lacunaires, pour les généralistes) et une logique « apprentissage / formation » pour les « deuxième année ». Les formateurs, quelle que soit leur trajectoire, « se plient » à la préparation du concours en première année, même si pour les ENNA + IUFM c'est un nouveau travail, mais ils déplorent ce « bachotage ».

La seconde transformation est l'organisation en Groupe de Référence et la mise en œuvre de l'analyse de pratique (mise en œuvre qui est au centre du projet de l'IUFM, M. Altet, 1999) en deuxième année. Ce modèle de formation obtient un certain accord dans la mesure où, comme nous l'avons dit, l'ENNA a agi en faveur de ce modèle, même si le modèle élaboré, officiel, ne correspond pas entièrement à ce qu'ils souhaitaient. Certains ENNA + IUFM regrettent cependant la leçon d'application, considérée comme beaucoup plus riche ; ils appréciaient de voir les stagiaires faire leurs cours devant des élèves et trouvent que maintenant cela reste très théorique et que c'est « *une régression pédagogique* ».

Mais surtout, l'analyse de pratique reste un peu une boîte noire pour beaucoup de formateurs quelle que soit leur trajectoire : certains disent ne pas bien comprendre ce que c'est véritablement. Ils mettent des interprétations différentes derrière l'analyse de pratique ; elle reste mêlée à la culture d'anciennes

pratiques de l'ENNA comme les travaux pratiques ou dirigés et l'observation de classe. L'utilisation du terme « analyse de pratique » semble plus jouer le rôle de référence officielle et incontournable qu'elle ne renseigne véritablement sur la nature des dispositifs mis en œuvre.

Ainsi, même en tant que référence incontournable, le consensus ne semble pas total pour en faire une référence commune et on peut s'interroger sur la capacité de cet enrichissement pédagogique en interne à redonner une identité forte aux formateurs déçus.

Vers une communauté multiculturelle ?

Comme nous l'avons indiqué, la structure des formations a fortement évolué. Mais en 1997 encore, il ne semblait pas pertinent de parler de culture commune.

Nous retrouvons dans les entretiens des ENNA + IUFM ce qui a été analysé dans des nombreux travaux sur l'enseignement professionnel, la référence à une culture technique et professionnelle ; culture qui se conjugue avec des modes relationnels basés sur la convivialité (culture au travail comme l'a montré L. Tanguy en 1991), et une référence forte à des valeurs humanistes. Culture du monde technique, esprit maison, convivialité, mais aussi culture de la démocratisation de l'enseignement : les formateurs de l'ENNA étaient très attachés à faire que les élèves de lycée professionnel puissent arriver au plus loin de leurs possibilités, refusant la résignation et la fatalité.

Désormais, les cartes semblent brouillées ; certains affirment que l'enseignement professionnel et sa culture ont disparu et que le site vit dans une culture du second degré traditionnelle. Il semblerait cependant que les formateurs des secteurs professionnels de l'IUFM constituent encore un groupe qui garde certaines spécificités, mais, confrontés « aux autres », ils se vivent comme culture dominée.

En revanche, le travail en commun entre les groupes de formateurs de l'enseignement général de lycée professionnel est problématique. Ce clivage entre enseignement général et enseignement professionnel n'est d'ailleurs pas nouveau et était déjà identifié bien avant les IUFM. De ce fait, les formateurs de PLP de l'enseignement général ne se sentent vraiment appartenir ni au groupe des formateurs des disciplines professionnelles, ni au groupe des CAPES. Cette difficulté à se situer n'est pas nouvelle non plus, elle a été déjà soulignée par L. Tanguy (1991) et C. Agulhon (1994).

À la date de l'enquête, la mise en forme de l'IUFM ne semble pas avoir permis de dépasser cette identité ambivalente. Les formateurs n'ont peut-être pas souhaité la faire disparaître ; ils ressentent davantage ce qui les sépare des autres que ce qui les rassemble ; la confrontation avec les « autres » leur paraît plus menaçante que constructive. Comme dans toute dynamique des groupes sociaux (C. Dubar, 1994), le sentiment d'appartenance à une culture commune se fait également par opposition à d'autres modèles. Ici, en l'occurrence, c'est de l'enseignement du premier degré qu'il s'agit : une crainte se manifeste face au premier degré car les formateurs ressentent « une sorte de privilège accordé aux approches du premier degré », alors qu'on a affaire à d'autres publics.

Il semble donc que l'unification du corps enseignant, via l'unification du corps des formateurs ne soit pas atteinte ; le clivage entre premier et second degrés reste vif et rationalisé quant aux publics et aux modèles de formation ; le second degré lui-même a du mal à trouver une unité entre les différentes filières d'enseignement et reste constitué de segments professionnels. Si chaque sous-culture de « formateurs » (en particulier de l'ENNA) semble avoir été profondément modifiée (avec un sentiment fort de perte d'identité), la reconstruction générale va plutôt dans le sens d'une « organisation multiculturelle », formée de territoires qui se construisent par strates (première et deuxième année, technique, professionnel, général, premier et deuxième degré, puis par site, puis par statut de formateurs...).

Nous sommes encore dans une société composite avec des interrogations quant au modèle à construire : modèle unifié sur des références et des valeurs communes ou modèle multiculturel rationalisé fondé sur la tolérance ?

EN CONCLUSION : UNE RECOMPOSITION PROBLÉMATIQUE

En 1997 le site Schmitt semblait encore une forme sociale en émergence à l'intérieur d'une institution elle-même encore en évolution. Au terme de cette enquête, parcellaire comme tout travail de recherche, il est difficile de mettre en évidence une véritable dynamique identitaire allant vers l'unification des « anciens métiers » de l'enseignement. Des strates, des cultures différentes cohabitent mais il n'y a pas de reconstruction véritable. Les formations professionnelles sont davantage sur une identité de repli, de

conservation, plutôt que de conquête. L'organisation encore balbutiante (que nous avons même qualifiée d'anémique) donne peu de points de repère stables ; le site Schmitt a des difficultés à retrouver une vie d'établissement et la rencontre de différents types de formateurs dans ce contexte de crise ne facilite pas l'élaboration d'un travail en commun. Le modèle de formation, qui pourrait être un fil fédérateur est encore trop peu clarifié et peu débattu dans l'Institution pour être un élément d'identification positif.

Mais au-delà des conditions de travail, la question demeure sur l'intérêt de former des professeurs de Lycée professionnel de façon particulière, au nom de leurs spécificités ou au contraire, au nom d'un intérêt général, de les former dans le creuset commun de l'IUFM. Nous retrouvons là, nous semble-t-il, ce que C. Dubar (2001) a analysé comme processus de « crise identitaire » ; l'institution est en train de passer d'une identité de type communautaire (tel que l'a défini M. Weber) à une identité de type sociétaire. L'ENNA était une institution qui fonctionnait sur le mode communautaire, forme stable, aux repères bien définis, où chacun avait une place assignée avec une reconnaissance extérieure ; cette forme reposait sur le lien social et l'adhésion collective à des valeurs fortes. Cette forme communautaire, comme beaucoup d'autres formes dans la société (et en particulier le monde du travail et le monde ouvrier, ce qui est loin d'être un hasard !), a été remise en question et l'IUFM représente une destructuration d'un « Nous » fortement construit pour un « Nous »

paradoxal : il prétend défendre un intérêt général mais n'aboutit, au moins jusqu'en 1997, qu'à une juxtaposition d'intérêts individuels.

L'objectif de la restructuration est d'aller vers un modèle « sociétaire » répondant encore mieux aux besoins de formation des enseignants et donc des jeunes, et soucieux de l'intérêt général dans la société, car, comme le souligne C. Dubar, ce modèle « sociétaire » est « *porteur d'émancipation possible, de développement de démocratie participative et de nouvelles régulations sociales* ». Mais en 1997, il semble que des principes structurants permettant de reconstruire une identité n'étaient pas en œuvre et que se juxtaposaient des identités brouillées ; les enseignements techniques et professionnels et leurs spécificités vont-ils arriver à mieux s'articuler avec d'autres filières d'enseignement ou l'ensemble va-t-il se replier sur un « Je » bloqué, voire se diluer dans une culture « moyenne » ? Des travaux plus récents, dans un contexte comparable, semblent indiquer que la question demeure d'actualité (voir Troger dans ce dossier).

Devant les difficultés que rencontrent les jeunes enseignants aujourd'hui et la question vive du sens de l'École et du savoir qui interpelle toute la société française, les IUFM peuvent-ils proposer un projet d'École et de formation symboliquement fort pour que l'ensemble des formateurs puisse construire une identité positive dans l'Institution et pour l'Institution ?

Annette Gonin-Bolo
CREN, Université de Nantes (3)

NOTES

(1) Le Groupe de référence de l'IUFM des Pays de la Loire, rapport de recherche, sous la Direction de M. Altet, mars 1998.

(2) Ibid.

(3) Recherche menée dans le cadre de l'INRP en collaboration avec Maurice Bouchon, Marie-France Le Marec, et Jean-Yves Trespeuch, formateurs à l'IUFM des Pays de la Loire.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel en France**. Paris : les éditions de l'Atelier.
- AGULHON C., GONNIN-BOLO A., GUILLAUME F.R. (1995). – **Les changements dans les lycées techniques et professionnels : dix établissements en interrogation**. Paris : INRP.
- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.F. (1996). – **Les nouvelles approches sociologiques de l'organisation**. Paris : Seuil.
- ALTET M. (1999). – Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé. **Recherche et formation**, n° 31.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). – **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard.
- BOURDONCLE R. (1991). – La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. **Revue française de pédagogie**, n° 94.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n° 105.
- CALLON M. (dir.), (1988). – **La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques**. Paris : la Découverte.
- CHARLOT B., FIGEAT M., (1985). – **Histoire de la formation ouvrière, 1789, 1984**. Paris : Minerve.
- CHARLOT B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire**. Paris : Anthropos.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. – (1999), **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : ESF.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – **L'école dans plusieurs mondes**. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, INRP.
- DUBAR C. (2000) – **La crise des identités**. Paris : PUF.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- LUCAS Y., DUBAR C. (1994). – **Genèse et dynamique des groupes professionnels**. Lille : PUL.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – **Former des enseignants professionnels**. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – **Histoire de l'enseignement technique et professionnel**. Paris : Hachette Éducation.
- PROST A. (1991). – Du passé au présent, d'où viennent les IUFM ? **Les tendances dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères**. Paris : INRP.
- ROBERT A.D., TERRAL H. (2000). – **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui**. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France**. Paris : PUF.
- TANGUY L. (2000). – Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. Note de synthèse. **Revue française de pédagogie**, n° 131.

Articles de périodiques

1990. – Des instituts universitaires pour former les enseignants à leur profession ? **CIBLES**, n° 23/24, Nantes.
1996. – La formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel dans les IUFM, (actes de journées d'études organisées en 1994-1995 par A. Gonnin-Bolo à l'INRP). Nantes : **CIBLES**, n° hors série.
1999. – Rapport CREN, Le groupe de référence de l'IUFM des Pays de la Loire.
2000. – Le Lycée professionnel : entre l'École et l'Entreprise. **Revue française de pédagogie**, n° 131.

Revue française de sociologie

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

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 2002, 43-3

ISBN 2-7080-1033-6

Durkheim et le problème de l'objectivité	Giovanni PAOLETTI
Intégration religieuse et attitudes éthiques en Europe	Pierre BRÉCHON
L'emploi des jeunes au Japon	Thierry RIBAUT
La Nouvelle Sociologie Économique et le lien marchand	Pascal CHANTELAT
 <i>NOTE CRITIQUE</i>	
L'action rationnelle en débat	Jean-Hugues DÉCHAUX

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 65 €- 426 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 80 €- 525 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 95 €- 623 FF (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 52 €- 341 FF (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

95 €- 623 FF (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 20 € - 131 FF
La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 € - 197 FF

Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM

Vincent Troger

Depuis deux décennies l'Éducation Nationale a connu des transformations importantes de ses modes de fonctionnement et des principes qui les régissent. Créés en 1991, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été un des laboratoires de ces évolutions. Les formateurs y ont donc subi de nouvelles contraintes, dont certaines peuvent apparaître suffisamment contradictoires pour faire penser à ce que des psychologues ont appelé des injonctions paradoxales.

Les formateurs de l'enseignement technique et professionnel ont été particulièrement exposés à ces contraintes. Héritiers d'un système de formation autonome, ils ont dû apprendre à procéder à de multiples ajustements pour collaborer avec des collègues dont les cultures sont extrêmement différentes de la leur. Mais ils ont dû aussi faire l'expérience de la situation dominée qui est traditionnellement celle de l'enseignement technique dans le système éducatif français dès qu'il est associé aux enseignements généraux. Très impliqués dans leur travail, ils expriment néanmoins un sentiment de souffrance qui rappelle des constatations semblables établies pour d'autres situations professionnelles.

Mots-clés : formation des enseignants, enseignements techniques et professionnels, identités professionnelles.

Depuis leur création en 1991, les IUFM ont été, et sont encore souvent, des institutions expérimentales à plus d'un titre. Ouverts dans une relative précipitation, ils ont été constitués par l'agrégation de dispositifs de formation d'enseignants qui leur pré-existaient et dont les cultures professionnelles étaient difficilement compatibles les unes avec les autres (Robert et Terral, 2000). Ils se sont également structurés à un moment où les règles bureaucratiques de gestion de l'administration étaient bousculées par un

« nouveau management public » qui visait à une plus large autonomie des agents sur le terrain (Derouet, 2000). Porteurs d'un projet en rupture avec des traditions scolaires séculaires, créés au moment où les logiques administratives commençaient à se transformer, les IUFM constituent ainsi une sorte de laboratoire des innovations de l'Éducation Nationale, tant en ce qui concerne l'élaboration de nouvelles cultures professionnelles (Lang, 1999) qu'en ce qui concerne les modes d'organisation du travail.

Les conditions de travail des formateurs y ont donc été d'emblée spécifiques. Ils y subissent des contraintes complexes liées aux responsabilités d'expérimentation et d'organisation des formations qui leur ont été déléguées. Simultanément, la pluralité des valeurs et des pratiques de référence en matière d'éducation (Derouet, 2000) et la multiplicité des acteurs présents au sein de l'IUFM les obligent à des ajustements permanents, tant avec les étudiants et les stagiaires qu'avec leurs pairs ou avec leur hiérarchie.

Parmi ces formateurs, ceux de l'enseignement professionnel ont été particulièrement sensibles à ce nouveau contexte. Les ajustements auxquels ils doivent se soumettre sont singulièrement délicats. Il leur faut, comme les autres formateurs, s'adapter aux contraintes des nouveaux modes de gestion et s'ajuster à la collaboration avec les représentants des autres ordres d'enseignement. Mais il leur faut aussi justifier une spécificité (effectifs réduits, coûts des formations, relation aux milieux professionnels, pratiques pédagogiques...) souvent perçue par les instances dirigeantes à travers le filtre d'un modèle culturel qui place les savoirs techniques au bas d'une hiérarchie implicite des savoirs (Tanguy, 1991 ; Bourdieu, Champagne, 1993 ; Pelpel, Troger, 2000 ; Moreau, 2002). Ces formateurs ont donc dû se construire une nouvelle identité professionnelle dans un contexte de négociations et de réajustements permanents qui apparaît assez exemplaire des nouvelles conditions de travail des enseignants telles que les déterminent les mutations organisationnelles que subit actuellement l'ensemble du système scolaire (Masson, 1999).

C'est à ces formateurs des futurs Professeurs de Lycées Professionnels (PLP) que la présente étude est consacrée. Elle est fondée sur une enquête conduite pendant l'année scolaire 2001-2002 à l'IUFM de Versailles, dans le centre dit « Antony-Jouhaux », du nom de la ville et de l'avenue où il est situé (1). Sur la quarantaine de formateurs affectés à ce centre, 21 ont été interrogés dans le cadre d'entretiens d'une heure à une heure et demie. Le guide d'entretien visait, d'une part, à reconstituer l'itinéraire social et professionnel de ces acteurs, et d'autre part, à comprendre comment ils se représentent leur place dans l'IUFM et comment ils se positionnent par rapport à la politique de l'institution. Une seconde enquête, plus succincte, a concerné les PLP stagiaires afin d'identifier schématiquement le public auquel les formateurs interrogés sont confrontés. L'examen de 146 dossiers d'inscription a permis de

définir quelques caractéristiques de ce public : l'âge, le sexe, la situation familiale et le cursus scolaire ou universitaire.

Les résultats de cette recherche sont exposés ici en trois parties. La première présente les principales caractéristiques sociales et professionnelles du public des formateurs interrogés. La seconde restitue les représentations que ce public se fait de sa situation professionnelle dans l'IUFM. La troisième esquisse une interprétation de ces représentations en essayant de distinguer les dimensions qui renvoient au statut spécifique de l'enseignement professionnel dans l'institution scolaire et celles qui semblent liées aux conséquences des modes actuels de gestion de l'institution.

ITINÉRAIRES SOCIAUX ASCENDANTS ET TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES SURINVESTIES

Sur les 21 formateurs interrogés, 13 appartiennent à quatre disciplines dont les cultures professionnelles sont très différentes : Arts appliqués (4 formateurs), Commerce, secrétariat et comptabilité (4 formateurs), Sciences et techniques médico-sociales (2 formatrices) et Hôtellerie-restauration (3 formateurs). Cinq autres formateurs appartiennent aux disciplines générales enseignées en Lycées Professionnels (2 en lettres-histoire et 3 en maths-sciences), une est documentaliste, une autre formatrice en anglais et le dernier a assumé des responsabilités hiérarchiques au sein de l'IUFM après avoir été formateur en Arts appliqués. Si on ajoute à ce tableau la dispersion des âges (de 36 à 59 ans) et la répartition relativement équilibrée des sexes (12 femmes et 9 hommes), on pourrait s'attendre à une assez large variété des caractéristiques sociales, scolaires et professionnelles des individus de ce panel.

En réalité, la diversité n'est pas vraiment au rendez-vous. Certes, les origines familiales du groupe de formateurs interrogés couvrent l'ensemble des professions et catégories sociales proposées par l'INSEE, surtout si on prend en compte les professions des mères. Toutefois, eu égard à la répartition de la population active dans les générations correspondantes, le tableau ci-après fait immédiatement apparaître l'absence de représentation des catégories populaires (3 employés et 5 ouvriers), et la sur-représentation des classes moyennes (6 professions intermédiaires et 7 artisans/commerçants, soit près du tiers du panel).

Tableau. **Répartition des professions des pères et mères des formateurs interrogés**

Professions	Pères	Mères
Ouvriers	4	1
Employés	1	3
Commerçants et artisans	5	2
Professions intermédiaires	3	3
Cadres, enseignants, professions libérales	5	4
Sans profession		8
Père inconnu	3	
TOTAL	21	21

La différence entre les pères et les mères est sans surprise : elle tient au nombre important de mères au foyer, et au nombre plus important d'employés chez les mères et d'ouvriers chez les pères. En adoptant le classement habituel par foyer, on est en présence, au total, de 6 familles de cadres ou enseignants, 10 familles de professions intermédiaires, de commerçants ou d'artisans, et 5 familles ouvrières, presque toutes les mères étant de statut égal ou inférieur aux pères.

Mais cette énumération est insuffisante pour rendre vraiment compte des origines sociales dominantes de ce groupe de formateurs. Deux dimensions particulières doivent en effet être soulignées. La première est la nature des professions intermédiaires recensées : père ou mère, il s'agit toujours de professions techniciennes (agent de maîtrise, dessinateur industriel, etc.). Dans une génération où ce type d'emploi s'obtenait souvent par promotion interne, on est donc en présence de professions intermédiaires faiblement diplômées. La seconde remarque concerne les cadres, professions libérales et enseignants. Sur les 9 hommes et femmes recensés dans cette catégorie, deux sont professeurs de l'enseignement technique, un professeur d'enseignement général de collège (donc ancienne institutrice), un autre officier, et le dernier « ingénieur maison », c'est-à-dire ayant obtenu le statut de cadre par promotion interne. Autrement dit, plus de la moitié des pères et mères recensés dans la rubrique cadre appartiennent à la couche la moins diplômée de cette catégorie socioprofessionnelle, culturellement plus proche des

professions intermédiaires diplômées que des cadres supérieurs, des professeurs de l'enseignement secondaire ou des professions libérales. L'appartenance à la classe moyenne est donc plus marquée que le classement par PCS ne le laisse voir, et il s'agit plutôt de classes moyennes à capital culturel faible ou modeste. Pour être complet sur ce sujet, il faut encore préciser que parmi les pères ouvriers, l'un d'entre eux a exercé des responsabilités syndicales de haut niveau, ce qui le rapproche probablement, en termes de capital culturel, de la classe moyenne.

On admettra donc qu'en matière de rémunération, l'accès à la profession enseignante n'a constitué qu'une promotion relative pour la majorité de ces formateurs dans la mesure où ils sont plus souvent issus des classes moyennes que des classes populaires. De ce point de vue la différence avec leurs parents se joue peut-être autant sur la sécurité de l'emploi que sur la rémunération.

En revanche, on peut supposer que l'accès à la profession enseignante constitue pour des acteurs issus majoritairement des classes sociales à capital culturel modeste une promotion symbolique significative en raison du prestige intellectuel associé au statut d'enseignant, et plus encore de la nomination en IUFM, qui est perçue comme un accès à l'enseignement supérieur. L'énergie considérable qu'ils ont investie dans l'accomplissement de leurs carrières constitue à l'évidence une première vérification de cette hypothèse.

Les trajectoires professionnelles de ces formateurs sont en effet globalement atypiques dans un établissement universitaire. Une large majorité de ces trajectoires n'est pas fondée sur la certification initiale d'une excellence universitaire mais plutôt sur un effort de longue durée marqué par la simultanéité de plusieurs activités : d'une part la diversification et la pluralité des activités professionnelles tout au long de la carrière, et d'autre part la reprise et/ou la poursuite d'études conjointement à l'exercice de la profession. Ce constat est également valable pour les formateurs de disciplines générales. Même si ces derniers sont logiquement plus diplômés que la plupart de leurs collègues des disciplines techniques, aucun n'a acquis ses titres universitaires au terme d'une trajectoire étudiante linéaire.

Ainsi, sur les 21 formateurs interrogés :

- 12 ont exercé à l'origine une profession autre que l'enseignement, correspondant le plus souvent, mais

pas toujours, à la discipline technique qu'ils enseignent à l'IUFM.

– 14 ont débuté dans l'enseignement en tant que maîtres auxiliaires ou contractuels de la formation continue pour adultes.

Au total, ce sont 17 des 21 formateurs interrogés qui ont soit exercé une profession autre que l'enseignement, soit débuté dans l'enseignement comme maîtres auxiliaires, soit ont cumulé ces deux caractéristiques. Ils ne sont en fait que quatre à ne pas avoir connu l'une de ces deux étapes dans leurs trajectoires professionnelles.

En outre :

– 13 ont repris et suivi des formations universitaires, soit pour préparer des concours, soit pour améliorer leurs qualifications de formateurs, parallèlement à l'exercice de leur profession initiale ou de la profession d'enseignant, certains d'entre eux ayant continué après leur nomination à l'IUFM.

– 15 ont été impliqués dans des activités complémentaires articulées à leur pratique enseignante, telles que des actions de formation continue des enseignants, des vacances dans l'enseignement technologique supérieur, des activités de recherches didactiques ou des expérimentations de pratiques pédagogiques innovantes encadrées par l'inspection ou dans une équipe de recherche.

C'est en fait la totalité des formateurs interrogés qui est concernée par l'une et/ou l'autre de ces deux dernières caractéristiques.

Enfin, parmi les formateurs qui ont poursuivi des études universitaires parallèlement à leurs activités professionnelles, 5 l'ont fait dans des spécialités éloignées de leur discipline d'origine et explicitement orientées vers leur pratique pédagogique, en sciences de l'éducation et en psychologie. Parmi eux, 2 sont actuellement inscrits en thèse. Quatre d'entre eux, dont les 2 inscrits en thèse, appartiennent en outre à des disciplines techniques. Ils se sont donc investis dans des études à long terme qui sont plus éloignées de leurs spécialités d'origine qu'elles ne le seraient pour des formateurs ayant déjà accompli un cursus universitaire classique.

La nomination à l'IUFM constitue ainsi pour la quasi-totalité de ces formateurs l'aboutissement d'un effort de longue durée, produit simultanément à une pratique professionnelle d'enseignement autant qu'articulé à cette pratique. La durée moyenne entre leur entrée dans une activité professionnelle à plein temps, enseignante ou non, et la nomination en IUFM,

est de 18 ans et demi. Leur trajectoire professionnelle est toujours constituée de la combinaison d'une activité professionnelle et d'un effort permanent de formation sur toute la durée de leur carrière, souvent ponctuée d'hésitations, de ruptures et d'incertitudes. Pour les femmes, majoritaires dans le groupe interrogé, il faut ajouter l'éducation des enfants (deux seulement sont célibataires sans enfants). Il s'agit donc bien d'acteurs extrêmement investis dans leur activité professionnelle : « *J'avais pas fait tout ça pour faire mes dix-huit heures* » dit l'un d'entre eux en évoquant son entrée dans l'enseignement après sept années d'une vie professionnelle commencée à seize ans. Ce degré élevé d'investissement dans la profession s'accompagne souvent de convictions fortes en matière pédagogique, comme l'illustre cette réflexion d'un formateur : « *J'ai une sainte horreur du prof qui fait pendant trente-cinq ans la même chose, bloqué par les programmes et les statuts, bloqué de l'intérieur* ».

On peut en conséquence s'attendre à ce que leur besoin de reconnaissance, explicite ou implicite, soit élevé, à la mesure de la difficulté de leurs parcours individuels, de la progression sociale que représente ce parcours et de l'acquisition d'un capital culturel qui n'est majoritairement pas hérité. Dans le processus d'auto-évaluation qui participe à la constitution de l'identité professionnelle, cette « transaction avec soi-même » dont parle Claude Dubar (2), ils ont placé la barre très haut. Dès lors, le niveau d'attente des résultats de la « transaction relationnelle », celle qui fait reconnaître par les autres les compétences acquises, est évidemment situé à la même hauteur, et le risque de déception proportionnel.

L'EXPRESSION D'UNE ATTENTE DÉÇUE DE RECONNAISSANCE

« *Pourquoi venir ? Perte d'heures sups, tu gagnes pas ta vie, pas de promotion, y a que des allumés qui viennent, t'es pas reconnu, les collègues se marrent* ». Cette interrogation sur le sens de sa présence à l'IUFM, formulée sur un mode familièrement désabusé par un des formateurs interrogés, résume assez bien la tonalité du discours que tient la quasi-totalité du groupe.

Au cours de l'entretien, la première question qui fait émerger le sentiment d'un déficit de reconnaissance est celle qui porte sur la rémunération. Cinq formateurs seulement estiment être « suffisamment rému-

nés ». Quatre d'entre eux sont d'anciens professeurs d'ENNA (3), qui obtenaient automatiquement l'assimilation au corps des agrégés. La dernière, recrutée avec le statut de PIUFM (4), a gardé son salaire de PLP, mais elle est « hors classe ». Il faut ajouter que parmi les anciens professeurs d'ENNA deux soulignent leurs origines familiales ouvrières et refusent de se plaindre par comparaison avec les revenus de leurs parents.

Les autres réponses se divisent en deux groupes : les « oui mais » et les « non ». Si les premiers relativisent leur critique en soulignant les avantages de la fonction publique et l'intérêt ou le plaisir qu'ils éprouvent à exercer leur métier, tous évoquent trois points fondamentaux : ils ont perdu de l'argent en étant nommés à l'IUFM (des heures complémentaires, des primes, des activités parallèles rémunérées), leur avancement est ralenti par l'absence d'inspection, et ils ne peuvent récupérer un niveau de rémunération satisfaisant qu'en reprenant des heures complémentaires ou des activités parallèles (plusieurs formateurs interviennent en classes préparatoires, en IUP, en formation continue, en formations privées, ou ont conservé des activités dans leurs professions d'origine pendant les vacances). Une seule formatrice répond ne « *jamais se poser la question* », mais ajoute immédiatement que son époux, cadre supérieur, est très bien rémunéré.

Cependant, beaucoup plus que dans le domaine financier, c'est dans l'ordre de la reconnaissance symbolique qu'une majorité de formateurs expriment leur insatisfaction. Le clivage est ici assez net entre anciens de l'ENNA et professeurs recrutés ultérieurement à la création de l'IUFM (les « PIUFM »).

Les anciens professeurs d'ENNA (6 parmi les formateurs interrogés) insistent surtout sur les relations étroites qu'ils entretenaient avec les corps d'inspection avant l'intégration à l'IUFM : ils partageaient alors avec eux la responsabilité de la certification des formations. En se voyant confier le monopole de la titularisation des professeurs stagiaires, l'IUFM les a en quelque sorte privés de cette collaboration. Or cette proximité avec l'inspection, avec qui ils partageaient également la même culture professionnelle, les faisait de fait appartenir à l'élite de la profession. Pour faire court, ils ont l'impression de s'être éloignés des sphères dirigeantes de leurs disciplines dans le secondaire sans pour autant avoir été reconnus comme membres à part entière de l'enseignement supérieur.

Les PIUFM recrutés après la création des IUFM, désormais largement majoritaires au centre « Antony-Jouhaux », expriment le même sentiment de déficit de reconnaissance symbolique, mais ils invoquent d'autres motifs. Plusieurs formateurs emploient la formule « *manque de reconnaissance* » et l'un d'entre eux justifie clairement sa déception par la représentation qu'il se faisait de son arrivée à l'IUFM comme d'un accès à l'enseignement supérieur. Ils situent globalement cette absence de reconnaissance à trois niveaux.

En premier lieu, la totalité d'entre eux exprime le sentiment d'un manque de concertation avec la hiérarchie de l'IUFM. Les décisions prises leur paraissent ne tenir compte que très rarement de leurs avis et de leur expérience : « *J'ai choisi le métier d'enseignant pour la liberté, ici je ne suis pas maître à bord* ». Ils estiment également que les responsabilités et les rôles respectifs des différentes instances de direction de l'institution sont difficilement lisibles, et ils ont le sentiment de ne pas bien comprendre les logiques de prises de décision. « *Il y a une politique, mais je ne la vois pas beaucoup et elle n'est pas appliquée* » résume l'un d'entre eux dans une formule volontairement ironique (5). Quelques formateurs, minoritaires mais véhéments, se plaignent également de pratiques propres au centre « Antony-Jouhaux », qu'ils attribuent à l'héritage de l'ENNA. Ils reprochent à l'organisation du centre de favoriser les cloisonnements, induisant une certaine opacité qui permettrait à quelques formateurs de maîtriser seuls les relations avec les instances dirigeantes de l'IUFM et de se créer ainsi des territoires au sein desquels ils exerceraient un pouvoir personnel.

En second lieu, ils se plaignent de l'absence de reconnaissance manifestée selon eux par la direction de l'IUFM à l'égard des charges de travail spécifiques qu'impliquent la formation des PLP. Ils insistent notamment sur l'hétérogénéité des publics qu'ils ont à former, aussi bien les étudiants préparant les concours que les professeurs stagiaires. De fait, en raison de la spécificité des profils exigés, notamment dans les disciplines professionnelles, le public des PLP en formation est particulier. L'examen de 146 dossiers de PLP stagiaires inscrits à l'IUFM lors de l'année scolaire 2001-2002 révèle de remarquables disparités. La distribution des âges, qui va de 22 à 56 ans, recouvre plusieurs générations. Dans chaque spécialité se côtoient de très jeunes adultes diplômés (en majorité à bac + 3 ou 4) et des adultes ayant déjà à leur actif une longue expérience professionnelle mais souvent moins diplômés (di-

plômes de niveau 5, bac ou bac + 2). Il s'ensuit à la fois des besoins de formation très divers, des attentes décalées face à la formation et des représentations du métier d'enseignant disparates, voire contradictoires. En outre, toutes les situations familiales sont représentées dans chaque promotion. Dans le panel concerné par cette enquête, 51 % des stagiaires sont mères ou pères de famille, et 15 % sont même mères ou pères de famille nombreuse. Or compte tenu de la très large aire de recrutement dans ces spécialités, ces charges familiales se cumulent souvent avec un éloignement géographique. Les formateurs sont nombreux à signaler qu'il leur arrive de devoir soutenir psychologiquement des stagiaires qui supportent mal cette situation ou qui connaissent des problèmes conjugués. Certains s'engagent complètement dans une démarche maternante : « *Je leur apprend à gérer leur temps, à gérer leur santé (...) je ne suis pas qu'une formatrice (...) on fait du coaching* ». D'autres craignent de se faire piéger par ce type de relations : « *Tu veux les rasséréner, mais tu ne peux pas dépasser certaines limites* ». Tous soulignent la surcharge de travail non reconnue que constitue à leurs yeux la nécessité de gérer ces difficultés, c'est-à-dire en fait d'improviser une forme de suivi plus ou moins individualisé des stagiaires.

Toujours dans l'ordre du déficit de reconnaissance symbolique, certains formateurs expriment enfin un ressentiment à l'égard des universitaires en poste à l'IUFM. Ce ressentiment peut tenir à une collaboration jugée inégalitaire dans la préparation des concours, ou encore au fait que les universitaires, tout en se voyant attribuer les responsabilités les plus attractives (missions, colloques, etc...) s'investissent parfois peu dans la vie de l'IUFM et des centres. Un formateur découvre par exemple au cours de l'entretien qu'un collègue universitaire avec qui il participe à la préparation d'un concours est en poste à l'IUFM : les échanges qu'il avait eus avec ce collègue lui avaient laissé croire qu'il était en poste dans une université associée. Certes la formulation explicite de ce ressentiment est rare au cours des entretiens, sans doute parce que l'enquêteur est lui-même universitaire. En revanche, les remarques implicites formulées au détour de la conversation sont fréquentes. Ces remarques peuvent concerner les universitaires, mais aussi plus largement tous ceux qui sont investis d'une légitimité académique supérieure dans l'institution. L'une des formatrices interrogées rapporte ainsi une anecdote qui semble l'avoir marquée : alors qu'elle travaillait comme professeur associée

à l'IUFM, un inspecteur l'avait ironiquement qualifiée de « *petite main* ». Ce qualificatif lui semble toujours d'actualité.

Les formateurs interrogés expriment donc un sentiment de frustration à l'égard des conditions de travail qui leur sont faites. Certes, la nostalgie de l'héritage de l'ENNA ne concerne plus que la minorité des formateurs qui y avaient commencé leur carrière (cf. l'article d'Annette Gonnin-Bolo dans ce dossier). En revanche, la place qui est faite aux formateurs recrutés depuis la création de l'IUFM les déçoit. Ils ont perdu la reconnaissance que leur valaient leurs efforts dans le secondaire. Mais ils n'ont pas obtenu en compensation le statut qu'ils espéraient et estimaient mériter en entrant à l'IUFM, statut plus ou moins explicitement mesuré à l'aune de celui des universitaires. Plusieurs avouent se désengager du travail collectif pour retrouver une certaine forme de liberté d'initiative. Deux d'entre eux s'affirment même prêts à quitter l'IUFM si l'opportunité leur en est offerte.

UN ENSEIGNEMENT DOMINÉ DANS UNE INSTITUTION INSTABLE

Le sentiment de déficit de reconnaissance largement exprimé par les formateurs interrogés traduit sans doute en partie la forte subjectivité de leur perception. L'intensité des efforts qu'ils ont fournis pour construire leur parcours dans l'enseignement, pour certains au détriment de carrières professionnelles qui auraient pu être plus rémunératrices, prend souvent racine dans un désir de revanche sur des parcours scolaires inachevés. « *J'ai toujours bien aimé l'éducation, mais je croyais qu'il fallait beaucoup de diplômés* », indique un formateur, titulaire d'un DUT, qui a interrompu une carrière d'informaticien dès qu'un membre de sa famille lui a appris que l'Éducation Nationale recrutait des maîtres auxiliaires. Dans un registre similaire, la quasi totalité des femmes interrogées affirment la précocité de leur désir d'enseigner dans un contexte familial ou social qui n'y était pas favorable, à l'image de cette formatrice qui tient à préciser qu'elle est la première de sa famille à avoir poursuivi des études universitaires.

Ce public de formateurs est donc constitué de personnalités fortes qui ont construit leur réussite professionnelle en forçant le destin par un effort de longue durée. À l'évidence, ce type d'individualités

peut avoir tendance à manifester une hypersensibilité à tous les signes éventuels de déficit de reconnaissance, voire à surinterpréter en ce sens tout conflit avec sa hiérarchie ou avec des pairs dont la légitimité dans l'ordre du prestige académique est supérieure à la sienne. « *On ressent qu'on n'est pas du même monde* » dit l'un d'entre eux à propos de la direction de l'IUFM, alors qu'il occupe depuis longtemps dans l'institution des responsabilités importantes et que ses compétences n'y sont pas discutées.

Néanmoins, le discours de ces acteurs sur le déficit de reconnaissance symbolique dont ils s'estiment victimes ne peut pas s'interpréter seulement en tant que produit de leur subjectivité. Il rend aussi compte d'au moins deux réalités objectives : la position d'infériorité des enseignements techniques et professionnels au sein du système éducatif, et les conséquences de la mutation inachevée des modes de gestion de l'administration publique.

En ce qui concerne la position d'infériorité des enseignements technologiques et professionnels, ces « exclus de l'intérieur » pour reprendre la formule de Pierre Bourdieu (Bourdieu, Champagne, 1995), cette étude ne révèle évidemment rien de nouveau. Son intérêt est simplement de montrer comment le mécanisme de subordination des formations techniques et professionnelles a fonctionné presque fatalement lors de l'intégration de l'ENNA à l'IUFM. On peut le comprendre à travers un exemple concret, en l'occurrence celui d'un conflit qui dure depuis plusieurs années entre les formateurs du centre « Antony-Jouhaux » et la direction de l'IUFM à propos de la sélection des dossiers d'étudiants admis à préparer le concours. Les formateurs avaient conservé l'habitude, héritée de l'ENNA, d'opérer une sélection vigilante des étudiants. En premier lieu en éliminant les dossiers les moins probants, et en second lieu, dans certaines disciplines, en convoquant les étudiants retenus sur dossier pour un entretien d'inscription. Cette pratique a fait l'objet de plusieurs reproches de la part de la direction de l'IUFM. Le premier est celui du favoritisme : en choisissant les candidats admis à préparer le concours à l'IUFM sur des critères non explicitement prévus par les textes officiels, les formateurs chercheraient en fait à favoriser les étudiants issus des filières qui les ont eux-mêmes formés et avec lesquelles ils continuent souvent d'entretenir des relations privilégiées. Le second reproche est celui de l'élitisme : en procédant à cette sélection, les formateurs chercheraient à s'assurer d'excellents taux de réussite aux concours, dans un esprit de concurrence avec les autres centres de formations et

pour conserver des relations privilégiées avec le corps d'inspection. Enfin, la direction de l'IUFM reproche à cette pratique de sélection de maintenir, au profit du confort de formateurs, des effectifs trop réduits eu égard aux actuels besoins de recrutement.

À tous ces arguments, qui se réfèrent globalement aux valeurs de l'égalité républicaine et au respect des textes officiels, les formateurs répliquent par une argumentation centrée sur les exigences professionnelles. La tendance à privilégier dans le recrutement le seul critère du niveau universitaire atteint par le candidat inquiète la plupart d'entre eux. D'une part parce que compte tenu de l'extrême diversité des candidatures, ils estiment être seuls vraiment aptes à en évaluer la validité et à éviter une trop grande dispersion des compétences. Mais d'autre part parce que, notamment dans des disciplines telles que les Arts Appliqués, l'Hôtellerie-Restaurant ou les Sciences et Techniques Médico-Sociales, certains formateurs se sentent investis d'une double mission : défendre la qualité de l'enseignement, mais aussi défendre la valeur et l'image des professions elles-mêmes, qui dépendent de la qualité des élèves formés et donc de leurs professeurs. Risquer d'inscrire un étudiant médiocre au regard de compétences attendues, qui ne sont pas mesurables à la seule aune des diplômes (6), constitue aux yeux de ces formateurs un double échec : pour la discipline enseignée, mais aussi pour la profession à laquelle cette discipline prépare. Enfin, les formateurs sont sensibles aux difficultés que connaissent les étudiants et stagiaires qui ont interrompu l'exercice d'une profession pour se diriger vers l'enseignement. Une erreur de « présélection » peut devenir un échec grave, d'un coût matériel et psychologique élevé pour des individus qui sont souvent relativement âgés, qui peuvent avoir charge de famille et qui viennent de toute la France.

Naturellement, ces argumentations peuvent, d'un côté comme de l'autre, masquer en partie des enjeux de pouvoirs. La direction de l'IUFM supporte mal des pratiques qui échappent à son contrôle et qu'elle soupçonne, sans doute exagérément mais pas complètement à tort, de malthusianisme délibéré. Quant aux formateurs de l'enseignement professionnel, ils sont prompts, on l'a vu, à interpréter tout argument de la direction comme une manifestation de mépris à leur égard, ce qui peut être un moyen comme un autre de défendre plus ou moins consciemment des avantages acquis. Il n'en reste pas moins que les arguments utilisés de part et d'autre révèlent l'am-

pleur du clivage entre deux cultures. L'une qui est porteuse d'une conception scolaire et formelle du concours et d'une vision standardisée de l'étudiant. L'autre qui véhicule une représentation du concours proche du processus de recrutement d'un professionnel par une entreprise et qui voit dans l'étudiant un adulte en formation, et parfois en reconversion professionnelle. Deux « mondes » qui s'opposent, pour reprendre la terminologie de Boltanski et Thévenot (7) : un « monde » d'égalité formelle et de régulation standardisée d'un côté, un « monde » de pragmatisme professionnel et de relations communautaires de l'autre. À l'évidence, dans une telle confrontation au sein d'un IUFM, le premier « monde » est dominant, à la fois parce que le personnel dirigeant s'y réfère majoritairement, et parce qu'il correspond aux logiques des formations qui regroupent les plus gros effectifs, en l'occurrence celles des professeurs d'école et des professeurs de lycées et collèges.

Cette dernière remarque permet de faire la transition avec la seconde réalité qui participe objectivement à la subordination des formations de l'enseignement professionnel au sein de l'IUFM : la mutation inachevée des modes d'organisation du travail.

L'organisation des IUFM reflète pour partie les principes du « nouveau management public ». Les instances représentatives du personnel y disposent d'un certain nombre de pouvoirs décisionnels, chaque centre se voit accorder une marge d'autonomie dans l'organisation des plans de formation, des coordinations multiples sont attribuées aux formateurs pour réguler en concertation avec leurs collègues la mise en œuvre au quotidien des dispositifs de formation. Mais simultanément, la conception pyramidale du fonctionnement bureaucratique traditionnel demeure présente, d'une part dans la culture des dirigeants, d'autre part dans la réalité des réglementations, notamment celles de la comptabilité publique (8). « *La nouvelle logique se développe dans les déchirures de l'ancien système* » écrit Jean-Louis Derouet.

Les formateurs sont de la sorte souvent soumis au régime de l'injonction paradoxale. À ce titre, on peut citer le cas exemplaire de l'injonction d'interdisciplinarité. Au principe même des IUFM est l'idée qu'une nouvelle culture commune des enseignants passe par le décloisonnement disciplinaire. Les discours et circulaires des instances dirigeantes incitent donc vivement les formateurs à fonctionner en interdisciplinarité. Ce qui suppose que des formateurs soient

parfois amenés à intervenir ensemble devant les mêmes groupes de stagiaires. Les formateurs de bonne volonté se heurtent alors immédiatement à l'injonction inverse, qui provient, elle, des services comptables. La « co-intervention » fait en effet l'objet d'une réglementation qui en limite drastiquement l'utilisation, à la fois à travers la limitation du nombre d'heures autorisées par formateur, la diminution du taux horaire de rémunération individuelle et la taille des groupes autorisant la rémunération de deux formateurs. Obéir à la première injonction oblige donc soit à inventer des dispositifs astucieux pour contourner la seconde, soit à accepter une baisse de rémunération. Ce type de contraintes paradoxales est fréquent.

Or si ces effets pervers des mutations administratives en cours concernent l'ensemble des formateurs, ceux des enseignements technologiques et professionnels y sont plus particulièrement exposés. Les caractéristiques particulières des publics qu'ils ont à former et les spécificités techniques des formations dont ils sont responsables obligent à développer des modes d'encadrement par nature plus coûteux et plus complexes que ceux des autres types de formations. S'adapter aux fluctuations ou aux contradictions des injonctions de la direction leur est donc un peu plus difficile que pour les autres, tandis que, on l'a vu, ils sont plus rapidement soupçonnés de mauvaise volonté. Ainsi, dans l'exemple déjà cité de l'injonction à l'interdisciplinarité, ils seront plus sensibles que d'autres à la pénalisation financière qui sanctionne paradoxalement l'obéissance à cette injonction. En effet, la collaboration avec des collègues des disciplines générales, compte tenu des écarts de culture professionnelle qui les en sépare souvent, leur demande plus d'efforts d'adaptation que lorsque ces derniers collaborent entre eux. En outre, ils seront également plus rapidement pénalisés que les autres parce que la relative faiblesse des effectifs qu'ils ont à encadrer leur fait utiliser plus rapidement les quotas d'heures qu'ils sont autorisés à délivrer dans des conditions extra-réglementaires. Ils souffriront donc probablement plus que d'autres formateurs de ce genre de contradictions.

Les logiques culturelles et gestionnaires qui sont à l'œuvre au sein des IUFM n'ont donc pas facilité la recomposition identitaire des formateurs de l'enseignement professionnel. Soumis comme leurs collègues des disciplines générales à des pratiques de gestion déstabilisantes qui oscillent entre la délégitimation de responsabilités et le contrôle bureaucra-

tique, ils doivent en outre accepter la domination d'un modèle culturel qui méconnaît les pratiques et les valeurs qui sont les leurs. L'effort intense qu'ils ont accompli pour accéder à la position qu'ils occupent aboutit à leur yeux à une sorte d'impasse, et leur discours manifeste une insatisfaction qui s'apparente à une forme de « souffrance au travail », selon la formule de Christophe Dejours. De ce point de vue, les

IUFM ne sont qu'un miroir de l'ensemble du système éducatif : les mutations des méthodes de gestion n'ont que peu d'influence sur les hiérarchies sociales et culturelles établies, et les dominés du système restent peu ou prou à la place que l'ordre social et scolaire leur a assignée.

Vincent Troger
IUFM de Versailles

NOTES

- (1) Ce centre s'inscrit dans une histoire particulière : jusqu'en 1991, il a été l'une des six Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) chargées de la formation des professeurs de Collèges d'Enseignement Technique, les anciens Lycées Professionnels. Il est donc dépositaire de l'héritage d'un ordre d'enseignement qui a longtemps constitué au sein de l'Éducation Nationale une entité autonome marquée par une culture particulière. Les ENNA ont été intégrées aux IUFM en 1991 (cf. l'article d'Anette Gonnin-Bolo dans ce dossier).
- (2) Dubar emprunte ce concept à A. Strauss, « La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme », L'Harmattan, 1991. Le sujet en situation de recherche de travail ou de promotion doit établir un compromis entre ses ambitions, les compétences réelles qu'il pense maîtriser et les opportunités qui se présentent.
- (3) Voir note 1.
- (4) Après l'intégration des ENNA aux IUFM en 1991, le nouveau statut des formateurs a été aligné sur celui des autres formateurs d'IUFM, c'est-à-dire qu'ils conservent leur statut antérieur mais voient leur obligation de service réduite à 12 heures par semaines.
- (5) Le rapport du Comité National d'Évaluation sur les IUFM indiquait en février 2001 : « La nécessité de concilier les logiques géographiques, professionnelles et disciplinaires conduit à une superposition des structures et des compétences, à un ensemble complexe parfois peu intelligible ; les IUFM devront veiller à rendre leur organisation plus lisible tant pour la communauté de l'établissement que pour leurs partenaires ».
- (6) En 2001, le ministère a publié une liste de disciplines professionnelles pour lesquelles le niveau licence n'est plus exigé des candidats et est remplacé par l'association d'une expérience professionnelle et d'un niveau de diplôme variable. Il s'agissait de prendre acte de l'inexistence des diplômes universitaires correspondant aux besoins des formations et de ralentir le recrutement corrélatif d'un nombre important de maîtres-auxiliaires.
- (7) « De la justification, les économies de la grandeur », Gallimard, 1991. Les « mondes » sont pour ces auteurs des ensembles de valeurs et de principes auxquels se réfèrent systématiquement les acteurs sociaux pour alimenter les argumentations qui justifient leurs actions ou leurs positions en cas de conflit.
- (8) Dans son rapport sur les IUFM, le Conseil National d'Évaluation écrivait en février 2001 : « Le choix d'une organisation très centralisée (...) peut paradoxalement devenir un frein à son unité si ses acteurs ne se sentent pas suffisamment associés ; (...) il conviendra donc de réfléchir à des modes d'organisation plus déconcentrés qui laissent une certaine marge d'initiative, notamment aux sites ou aux antennes ».

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?** Paris : Les éditions de l'Atelier.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1995). – Les exclus de l'intérieur. *In* P. Bourdieu, **La misère du monde**. Paris : Le Seuil.
- COURPASSON D. (2000). – **L'action contrainte**. Paris : PUF.
- DEJOURS C. (2000). – **Souffrance en France**. Paris : Le Seuil (Points).
- DEMAILLY L. (1994). – Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels : le cas des enseignants en France. *In* C. Dubar et D. Lucas, **Genèse et dynamique des groupes professionnels**. Lyon : PUL.
- DEROUET J.-L. (2000). – L'administration de l'Éducation Nationale : l'école de la République face au nouveau management public. *In* A. van Zanten (dir.), **L'école : l'état des savoirs**. Paris : La Découverte, p. 103-111.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.

- DUBAR C. (1995). – **La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Colin.
- MASSON P. (1999). – **Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années quatre-vingt-dix**. Paris : PUF.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- PELPEL P., TROGER V. (1996). – Les professeurs de l'enseignement technique et professionnel. **Éducation et Formation, Formation Professionnelle et Technologique**, n° 45, mars.
- PELPEL P., TROGER V. (2000). – **Histoire de l'enseignement technique**. Paris : L'Harmattan.
- ROBERT A.D., TERRAL H. (2000). – **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui**. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens**. Paris : PUF.
- TROGER V. (1998). – La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945 : les contradictions d'une pratique pionnière. *In* R. Bourdoncle et L. Demailly (eds), **Les professions de l'éducation et de la formation**. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ?

Denis Meuret

Les scores des élèves français à l'évaluation internationale PISA sont seulement moyens. On essaie ici de comprendre pourquoi en comparant la situation de la France et de celle des pays qui la surpassent quant à différentes variables associées à des conditions d'apprentissage efficace. Il apparaît que la France se compare plutôt favorablement à ces pays quant à l'organisation de son système éducatif, quant à l'attitude des familles et des élèves, mais plutôt défavorablement quant aux attitudes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. On essaie ensuite de voir si le système français ne compenserait pas cette efficacité seulement moyenne par un caractère particulièrement équitable. La réponse est plutôt négative.

Mots clés : efficacité, équité, compétences, PISA, comparaisons internationales.

Il importe d'être attentif à la place de la France dans les comparaisons internationales des compétences des élèves, non par inclination pour la compétition, mais parce que ce qui y est comparé est la capacité de chaque nation de transmettre à ses enfants des compétences qui leur sont nécessaires pour continuer d'apprendre, pour maîtriser leur propre vie et leur participation à la société.

L'évaluation internationale entreprise sous l'égide de l'OCDE, PISA (Programme for International Student Assessment, cf. annexe 1) a mesuré en 2000 les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences dans 32 pays. Ces capacités sont des connaissances mais

aussi la capacité de les appliquer à diverses situations de la vie ou de l'apprentissage. Il s'agit par exemple de savoir dans quelle mesure les élèves sont capables d'un « usage fonctionnel des connaissances mathématiques, plutôt que de seulement les maîtriser dans le cadre des programmes scolaires » ou encore « la capacité de comprendre, d'utiliser des textes écrits et de réfléchir dessus de façon à atteindre ses buts, à développer ses compétences et son potentiel et de participer à la société (1) ».

En bref, que « la France » fasse moins bien que « le Royaume-Uni » n'est pas grave en soi, mais que les élèves français soient, en termes de compétences, plutôt moins bien armés pour la vie que les élèves de

ce pays l'est davantage et doit nous interroger. Il ne s'agit pas de compétition, mais d'émulation, certainement. Si même un seul pays a atteint un niveau supérieur au nôtre, cela signifie que les conditions sociales et scolaires l'y ont rendu possible. Il convient alors d'essayer de comprendre pourquoi, du moins si nous prétendons vouloir le mieux pour les enfants de notre pays.

Les délégations envoyées pour cela dans les pays les plus performants se sont souvent entendu répondre « Nous ne savons pas ». Il paraît effectivement plus judicieux de mobiliser à cette fin ce que nous savons des facteurs qui agissent sur l'efficacité de l'enseignement et les données recueillies, dans PISA même, sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. C'est ce que l'on voudrait faire dans cet article.

Nous comparerons la situation de la France à celle des pays dont les élèves font, en moyenne, significativement mieux que les élèves français dans au moins deux domaines des trois pris en compte dans PISA : compréhension de l'écrit, mathématiques, sciences (2).

Trois groupes de pays sont dans ce cas. Il s'agit de deux pays scandinaves (Finlande et Suède), de deux pays asiatiques (Corée et Japon) et de quatre pays du Commonwealth (Australie, Canada, Nouvelle Zélande et le Royaume-Uni lui-même). En outre, nous étudierons le cas des États-Unis, pays que nous surpassons en maths et dont nos résultats sont voisins en lecture et sciences, mais auquel la France aime généralement à se comparer (3).

On présentera ici les écarts de performance des élèves, puis les variables par lesquelles nous proposons de rendre compte de ces écarts, puis une comparaison avec les pays ci-dessus mentionnés pour ces variables, et enfin nous comparerons les résultats des élèves du point de vue de l'équité, pour voir si ces pays « payent » leur meilleure efficacité d'une inéquité plus grande de leurs systèmes éducatifs.

LES ÉCARTS DE PERFORMANCES MOYENNES DES ÉLÈVES

Les performances des élèves français dans PISA sont moyennes. En sciences et en compréhension de l'écrit, elles ne sont pas significativement différentes de la moyenne internationale. En maths, elles sont supérieures. Sur 32 pays qui ont participé à cette évaluation – les 28 pays membres de l'OCDE plus le Brésil, la Russie, la Lettonie et le Liechtenstein –,

31 ont été classés, et la France est 14^e en compréhension de l'écrit (plus rigoureusement : entre le 11^e et le 16^e rang, compte tenu des erreurs de mesure), 10^e en maths, 12^e en sciences.

Ce rang n'a pas été une surprise pour les sciences. Il l'a été davantage pour les mathématiques et la compréhension de l'écrit où les évaluations internationales précédentes, conçues par l'IEA – Reading literacy, pour la lecture (1991), SIMSS (1984) et TIMSS (1994) pour maths et sciences – nous avaient habitués à de meilleurs classements.

Cela ne prouve pas que le niveau relatif, a fortiori le niveau absolu, des élèves français a baissé. Les évaluations précédentes mesuraient, elles, la maîtrise de connaissances sur la partie du programme commune aux différents pays (4) ; en outre, – là est sans doute l'explication principale – elles portaient sur les élèves scolarisés à un certain niveau (la quatrième, le plus souvent) et non sur les élèves d'un âge donné, ce qui nous avantageait par rapport aux pays qui ne pratiquent pas le redoublement. Il convient donc d'attendre les prochaines éditions de PISA pour comparer l'évolution relative des compétences d'un pays à l'autre.

En 2000, sur les compétences mesurées dans PISA, comment la France se situe-t-elle par rapport à ces pays ?

De fait, les élèves de ces pays ont, en moyenne, des performances significativement plus élevées que celles des élèves français dans les trois domaines, si l'on met à part les USA, bien sûr, et aussi la Suède, qui a des performances plus élevées que la France en compréhension de l'écrit et en sciences, mais inférieures en mathématiques.

Ces écarts sont-ils vraiment importants ? Considérons ceux qui affectent les scores en compréhension de l'écrit, les plus faibles de PISA (sur la fiabilité des données de PISA, cf. annexes 1 et 2). L'écart le plus fort – 41 points avec la Finlande – représente 8 % du score moyen de la France. L'écart le plus faible – 11 points avec la Suède – en représente 2 %. Une autre façon de prendre la mesure de ces écarts est de les comparer à d'autres : en moyenne, parmi les pays de l'OCDE, 81 points séparent la performance moyenne des élèves appartenant aux quarts haut et bas de l'échelle sociale ; 67 points séparent en moyenne le score des élèves dont la mère a fait des études supérieures et celui des élèves dont la mère a arrêté ses études avant le second cycle du secondaire (5).

Tableau I. – Les performances moyennes des élèves en compréhension de l'écrit, maths, et sciences

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni (1)	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon	Moyenne internationale
Compréhension de l'écrit	505 (2,7)	528 (3,5)	534 (1,6)	529 (2,8)	523 (2,6)	516 (2,2)	546 (2,6)	504 (7,0)	525 (2,4)	522 (5,2)	500
Mathématiques	517 (2,7)	533 (3,5)	533 (1,4)	537 (3,1)	529 (2,5)	510 (2,5)	536 (2,1)	493 (7,6)	547 (2,8)	557 (5,5)	500
Sciences	500 (3,2)	528 (3,5)	529 (1,6)	528 (2,4)	532 (2,7)	512 (2,5)	532 (2,5)	499 (7,3)	552 (2,7)	550 (5,5)	500

(1) Le Royaume-Uni accueille trois systèmes éducatifs légèrement différents : Angleterre et Pays de Galles, Écosse, Irlande du Nord. C'est l'ensemble du Royaume-Uni qui est pris en compte par PISA.
Source : OECD, 2001a.

Lecture : Ces « scores » ont été standardisés de telle sorte que le score moyen de l'ensemble international des élèves testés soit 500 et l'écart-type 100. La performance de l'élève finlandais médian est donc supérieure d'un demi-écart type à celui de l'élève médian de la population des 31 pays, ce qui signifie que la performance de cet élève est supérieure à celle de 70 % des élèves de la population de ces pays. Comme ces performances sont obtenues sur un échantillon d'élèves, elles sont affectées d'une marge d'erreur. Les erreurs-types sont indiquées entre parenthèses. Celle de la France en Compréhension de l'écrit est de 2,7, ce qui signifie que le score « réel » moyen des élèves français a 95 % de chances de se situer entre 502,3 et 507,7. Pour que la performance d'un pays soit significativement supérieure à celle de la France il faut que l'écart entre les valeurs moyennes soit supérieur à 2 fois la racine carrée de la somme des carrés des erreurs-types. Les performances significativement supérieures à celles de la France sont en caractères gras.

L'écart moyen que nous avons avec ces pays qui nous surpassent est situé entre le tiers et le quart de ces écarts. Il s'agit donc d'écarts ni négligeables ni, disons, décourageants.

Une première explication à ces écarts peut être que les conditions sociales sont plus favorables dans ces pays. De même que le score moyen au bac des élèves d'un lycée doit être corrigé en fonction de leur âge et de leur origine sociale si l'on veut en déduire une information sur l'efficacité de l'enseignement dans ce lycée, de même, il peut paraître juste, si l'on veut juger du système éducatif d'un pays, de pondérer son score moyen observé, celui du tableau 1, par des variables comme la proportion, dans ce

pays, de familles monoparentales, d'immigrés récents ou, à l'inverse, d'enfants de personnes qui ont fait de longues études.

Aussi le rapport PISA indique-t-il, pour chaque pays, la performance moyenne en compréhension de l'écrit qui serait la sienne si le niveau d'un ensemble de variables sociales y était égal à la valeur internationale, compte tenu de l'effet net de chacune de ces variables dans ce pays (6).

La comparaison avec les pays ci-dessus est alors la suivante.

Cette façon de mesurer la performance moyenne n'affecte pas le score de la France elle-même. Elle

Tableau II. – Les performances corrigées en compréhension de l'écrit

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon
Performance moyenne corrigée	505	518	523	531	523	511	543	512	525	534
Erreur Type	2,1	3,0	1,6	2,0	1,9	2,1	2,4	4,0	2,5	6,0

Source : OECD, 2001a ; table 8.2.

Lecture : Les variables correctrices sont : l'index de statut socio-économique (ISEI) des parents, le nombre de leurs années d'études, le % d'élèves appartenant à des familles monoparentales, le nombre de frères et sœurs, le % d'élèves nés à l'étranger, l'importance des ressources éducatives (endroit tranquille pour étudier, bureau pour étudier, dictionnaire, manuels scolaires et calculatrices) à la maison, l'importance des ressources culturelles (livres de littérature, livres de poésie, œuvres d'art) à la maison.

diminue l'écart de son score avec celui d'un certain nombre de pays (Australie, Canada, Suède), mais elle le creuse avec celui du Japon, et il s'en faut de peu que celui des États-Unis, ainsi corrigé, ne soit significativement supérieur au nôtre.

Pendant, ce type de correction est lui-même entaché d'imprécisions. D'abord, on n'est jamais sûr d'avoir pris en compte toutes les variables externes pertinentes. Ensuite, il suppose que l'effet des variables par lesquelles on corrige soit exogène. Or, ce n'est pas toujours le cas. Si par exemple un système éducatif cantonne tous ses élèves immigrés dans des écoles très inefficaces, la variable « élèves nés à l'étranger » aura dans ce système un effet négatif particulièrement prononcé, et le calcul ci-dessus surestimera son efficacité, parce qu'il attribuera au fait d'être étranger ce qui devrait être attribué aux écoles inefficaces que les étrangers fréquentent. De même, si la ségrégation sociale est forte dans un système éducatif et que les élèves les plus « favorisés » y choisissent les écoles les plus efficaces, le score corrigé sera très différent du score brut, pour partie indûment.

Pour cette raison, ce type de mesure n'enlève pas tout intérêt aux variables brutes. En fait, ce que nous pouvons dire de façon à peu près sûre est que la différence entre l'efficacité des systèmes éducatifs de deux pays est comprise entre celle qu'indiquent les scores bruts et celle qu'indiquent les scores corrigés. Comme on vient de le voir, la liste des pays qui nous surpassent, au moins en compréhension de l'écrit, est la même dans les deux cas.

COMMENT EXPLIQUER CES ÉCARTS ?

Les performances mesurées par PISA décrivent bien l'efficacité de l'apprentissage dans chaque pays, puisqu'il n'y a pas de raison de penser qu'il existe des différences significatives entre les pays quant aux aptitudes initiales des enfants ou à leur niveau d'intelligence générale. En revanche, l'efficacité de l'apprentissage peut être liée à des facteurs scolaires mais aussi à des facteurs sociaux.

Pour expliquer ces différences d'efficacité, la démarche canonique serait de construire un modèle multiniveau expliquant les scores des élèves par leurs caractéristiques individuelles d'une part, celle de leur classe ou de leur établissement d'autre part, et enfin celles du système éducatif de leur pays. C'est ce qui a été fait au chapitre huit de OECD, 2001a. Mais, à l'inverse des mesures canoniques de l'efficacité,

PISA dispose d'une seule observation des compétences des élèves. De ce fait, les données PISA, comme celles des évaluations internationales précédentes, ne permettent pas de repérer les caractéristiques des écoles et des classes dans lesquelles les élèves progressent le plus à *niveau initial égal*, même si elles peuvent atténuer ce handicap en prenant en compte d'autres prédicteurs externes comme l'origine sociale. Elles permettent seulement de repérer les caractéristiques des établissements qui scolarisent, sous contrôle de diverses variables sociales, les meilleurs élèves. Ce pourquoi, par exemple, l'analyse de OECD, 2001a, ne perçoit pas l'effet de variables dont on sait pourtant qu'elles agissent positivement sur les performances des élèves, comme la pression à la réussite ou le soutien des enseignants. De ces variables, cette analyse montre qu'elles sont plus fortes pour les élèves faibles que pour les élèves forts, mais ne peut montrer que, à niveau de départ identique, elles ont un effet positif sur les progrès des élèves. La raison en est l'effet « suppressif » qui vient précisément de ce qu'elles sont utilisées pour les élèves qui en ont le plus besoin. C'est pourquoi nous utiliserons une méthode statistiquement beaucoup plus rustique, mais, pensons-nous, plus heuristique dans ce cas précis.

Nous nous intéresserons à des variables dont des recherches empiriques précédentes ont montré qu'elles contribuaient à expliquer la performance des élèves relativement à leur niveau initial, soit, pour le dire de façon moins rigoureuse, qu'elles définissaient des conditions d'enseignement efficaces, et, de façon plus technique, que leur effet net, soit leur effet sous contrôle des autres variables dont on peut penser qu'elles agissent aussi sur l'apprentissage, était significativement positif.

Si la valeur d'une de ces variables est significativement plus favorable dans un pays donné qu'en France, on estimera qu'il y a quelques chances que ce soit une partie de l'explication de ce que les élèves de ce pays ont des compétences plus fortes que celles des élèves français.

Nous prendrons en compte, pour tenter d'expliquer les écarts de performances, des variables de quatre types :

- les caractéristiques organisationnelles du *système éducatif*, en particulier le caractère plus ou moins centralisé des principales décisions ;
- les attentes, la pression, l'aide reçues de la *famille*, ou de l'environnement social direct ;

- l'efficacité de l'enseignement tel qu'il se déroule dans chaque *classe* ;
- le climat, la discipline qui prévalent en classe, qui témoignent de l'engagement des *élèves*.

L'influence des *caractéristiques organisationnelles* a été mise en évidence par Wössmann (2001) au moyen d'un modèle multiniveau appliqué aux données de la plus récente étude de l'IEA sur l'apprentissage des mathématiques et des sciences (TIMSS, 1995). Selon cette analyse, les performances des élèves sont plus fortes, aussi bien en mathématiques qu'en sciences, quand le contenu des examens et des programmes est décidé au niveau central, quand la gestion du personnel (recruter les enseignants, par exemple) est décidée au niveau de l'établissement, et quand le choix des manuels et la construction des situations d'apprentissage sont laissées à la responsabilité des enseignants. Les caractéristiques organisationnelles que nous utiliserons ici sont les suivantes :

- les examens sont-ils centralisés ? (EXAMNAT) ;
- les programmes d'enseignement sont-ils décidés au niveau national (PROGRNAT) ?
- les établissements sont-ils autonomes dans la gestion du personnel ? (PERSETAB) ;
- les professeurs sont-ils libres de choisir les manuels ? (MANUEENS) ;

L'influence de la stimulation et de l'aide reçues de *l'environnement familial* ont été mises en évidence par des études expérimentales (cf. Bloom, 1986), mais aussi par des études qui ont expliqué ainsi les écarts de performances entre certains pays : la plus grande exigence des parents à l'égard du travail scolaire de leurs enfants expliquerait une partie de la supériorité du Japon ou de la Corée sur les États-Unis (Holloway *et al.*, 1990). Enfin, Grisay (1997) a montré que la qualité de l'environnement éducatif familial (attentes, qualité du suivi, importance accordée aux études) agissait en France positivement sur les apprentissages des collégiens en maths et en français. Les caractéristiques de l'environnement familial que nous utiliserons ici sont :

- les parents ont-ils des discussions fréquentes avec leurs enfants sur des questions culturelles ?
- intensité du soutien scolaire reçu de sa famille par l'élève ;
- temps consacré au travail à la maison ;
- richesse des ressources éducatives disponibles à la maison.

L'influence des deux catégories suivantes de variables a été établie par les recherches sur l'efficacité des établissements primaires et secondaires (cf. une synthèse internationale, Bosker et Scheerens, 1997, et pour les collèges français, Grisay, 1997). En utilisant des modèles multiniveaux qui permettent de

Tableau III. – Correspondance entre les variables PISA sur l'efficacité de l'enseignement et la discipline des élèves et les variables correspondantes associées à l'efficacité dans les collèges français au début des années 1990 (1)

Variables PISA	Grisay, 1997
Efficacité de l'enseignement en classe	
Pression pour la réussite	En cours, on travaille sans arrêt ; en cours, il faut se fatiguer pour réussir ; si je remettais un travail mal fait, je sais que les professeurs ne l'accepteraient pas.
Soutien par les enseignants	Les professeurs sont attachés à la réussite de tous les élèves ; on peut leur parler après le cours ; ils se tracassent si les élèves ont des mauvais résultats ; ils nous aident à faire de notre mieux ; ils ont à cœur de nous aider dans notre travail.
Qualité des relations élèves/enseignants	Les élèves ont le sentiment d'être traités avec justice et considération ; mes professeurs m'écoutent.
Climat et discipline en classe	
Qualité de la discipline et engagement des élèves	Pas de perte de temps en classe ; les professeurs se font respecter ; le cours commence immédiatement ; les élèves font attention à ce que dit le professeur.

(1) La parenté des composites apparaîtra mieux en se référant au détail des composites PISA qui est donné dans le tableau en annexe.

traiter de façon appropriée les effets de ce qui se passe dans les classes et de ce qui relève du niveau établissement lui-même, ces recherches vont au-delà de l'étude de « l'effet établissement » et permettent de distinguer les facteurs qui jouent aux niveaux de l'élève, de la classe (donc aussi de l'enseignant) et de l'établissement.

Le tableau III met en évidence la correspondance entre les variables de ces deux catégories que nous utiliserons pour la comparaison et les variables associées à l'efficacité des collèges français selon Grisay (1997), correspondance évidemment essentielle pour l'approche retenue ici.

UNE COMPARAISON AVEC LES HUIT PAYS QUI SURPASSENT LA FRANCE ET AVEC LES USA

Le tableau IV présente une comparaison de ces variables favorables à la réussite des élèves entre la France et chacun des pays considérés dans cette étude (7).

La *configuration organisationnelle* de l'enseignement semble plus favorable au Royaume-Uni et en Nouvelle Zélande qu'en France, mais, pour les autres pays, ce n'est pas le cas. Il est clair, par exemple, selon cette analyse, que l'Australie et le Canada devraient nous envier le baccalauréat et l'existence de programmes nationaux.

Il semble par ailleurs que les jeunes Français bénéficient d'un *environnement familial* en général plus favorable que celui que reçoivent les élèves de ces pays : les parents et leurs enfants ont plus fréquemment des discussions sur des films ou des livres, sur des événements politiques et sociaux ; les élèves disposent plus fréquemment chez eux de dictionnaires, de calculatrices, d'un bureau, d'un endroit calme pour étudier ; dans un seul pays (le Royaume-Uni) le temps de travail à la maison est plus long ; enfin, il semble que nous occupions une position médiane quant à l'aide que les enfants disent trouver auprès de leurs parents. Ce soutien est cependant plus fort au Royaume-Uni, en Suède, en Australie et en Nouvelle-Zélande qu'en France et cela contribue sans doute à expliquer le meilleur score de ces pays.

Les *enseignants* efficaces aident leurs élèves à réussir, ils ont de bonnes relations avec eux, en même temps qu'ils sont exigeants. C'est le portrait qu'en tracent deux recherches françaises : celle de Felouzis (1996) sur les classes de seconde et celle de Grisay (1997) sur les collèges. Ces trois qualificatifs

correspondent aux trois construits de notre tableau. Force est de constater que ce type d'enseignants, loin d'être absent en France, y est cependant moins fréquent que dans les pays du Commonwealth et dans les pays scandinaves de notre panel, du moins d'après les déclarations des élèves. Mais on peut penser que la norme des élèves est indexée sur la culture des enseignants et donc que, si écart il y a avec la « réalité » par suite d'un effet de contexte national, l'écart réel entre deux pays est minimisé par les réponses des élèves et non exagéré. En bref, ceci suggère que les enseignants qui se préoccupent davantage d'enseigner leur discipline que de la faire apprendre par leurs élèves, pour qui l'exigence porte plus sur le niveau du cours délivré que sur le travail attendu des élèves, sont plus nombreux en France que dans ces pays.

Les élèves sont plus nombreux à estimer que la discipline est satisfaisante (le fait que l'on peut écouter le professeur, qu'on peut commencer le cours à l'heure, qu'il n'y a pas de bruit et de désordre en classe, ...) en France qu'au Canada, en Nouvelle Zélande, en Suède et en Finlande. En revanche, les jeunes Coréens et Japonais, comme les jeunes Britanniques, sont plus nombreux que les jeunes Français à trouver la discipline propice au travail scolaire. Les chefs d'établissements français se plaignent moins souvent que leurs homologues des pays auxquels nous comparons ici la France que les élèves manquent de respect à leurs professeurs, qu'ils perturbent les cours, qu'ils boivent ou fument des substances illégales, qu'ils sautent des cours, qu'ils sont absents, qu'ils martyrisent d'autres élèves, à l'exception des chefs d'établissements des deux pays asiatiques, selon lesquels ces phénomènes sont peu présents dans leur pays. Si donc une meilleure discipline des élèves semble pouvoir contribuer à expliquer la meilleure performance des jeunes Coréens et Japonais, il ne semble pas qu'on puisse invoquer cette raison pour les pays du Commonwealth et les pays scandinaves : au contraire, les élèves paraissent y avoir plus fréquemment qu'en France un comportement défavorable à l'apprentissage.

Bref, ce que suggère notre comparaison, c'est que par rapport aux pays du Commonwealth et aux pays scandinaves efficaces (8), la moindre réussite des élèves français s'explique sans doute moins, parmi les variables que nous avons examinées, par l'organisation du système éducatif, ou le comportement des élèves, ou encore le désintérêt des parents, que par ceci que les enseignants exigent moins de travail de leurs élèves, en même temps

**Tableau IV. – Variables favorables à la réussite des élèves.
Comparaison de la France avec les pays dont les élèves ont en moyenne
des compétences plus élevées**

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon
Caractéristiques organisationnelles										
EXAMNAT (1)	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	?	Non	Non	Non
PROGRNAT (2)	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	?	Non	Oui	Oui
PERETAB (3)	Non	?	?	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	?
MANUENS (4)	Oui	?	?	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	?
Aide et stimulation par l'environnement familial										
Discussion culturelles avec les parents		+	+	+	+	+	+	=	+	+
Soutien familial		-	+	-	-	-	=	+	+	+
Travail à la maison		+	=	+	-	+	+	+	+	+
Ressources éducatives à la maison	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Efficacité de l'enseignement en classe										
Pression pour la réussite		-	--	--	--	-	-	--	-	+
Soutien par les enseignants	--	--	--	--	-	-	--	-	=	
Qualité des relations élèves/enseignants	-	-	-	-	-	=	-	+	+	
Discipline et engagement des élèves										
Qualité de la discipline selon les élèves	=	+	+	-	+	+	-	-	-	
Qualité de la discipline selon le chef d'établissement	=	+	+	+	+	++	+	--	--	

(1) Source : TIMSS report, p 19, situation en 1994-1995.

(2) Source : TIMSS report, p 17, situation en 1994-1995.

(3) Source : OCDE-CERI, Regards sur l'éducation, 1998.

(4) Source : OCDE-CERI, Regards sur l'éducation, 1998. La réponse ne permet pas de distinguer les cas où la décision est prise individuellement par chaque enseignant ou collectivement par les enseignants d'un établissement.

Source : Calculs à partir de la base de données PISA, sauf mention contraire.

Lecture : oui ou non indiquent si, dans le pays, les décisions considérées sont prises ou non au niveau le plus favorable à l'efficacité de l'enseignement. ? signifie que les données ne sont pas disponibles. Dans les parties inférieures du tableau, les + et les - se lisent ainsi : + signifie que les réponses en France sont significativement plus favorables à l'efficacité de l'enseignement que dans ce pays ; ++ ; idem, mais l'écart est supérieur à 0,5 écart-type ; - signifie : les réponses en France sont significativement moins favorables à l'efficacité de l'enseignement que dans ce pays ; - : idem, mais l'écart est supérieur à 0,5 écart-type.

Pour aider à la lecture, on n'a pas fait figurer les valeurs des indices dans le tableau. Ces indices composites sont calculés à partir des réponses aux questions indiquées en annexe. Leur définition procède de considérations théoriques et de recherches empiriques précédentes, qui en avaient montré la pertinence. Le fait qu'ils « faisaient sens », c'est-à-dire que l'ensemble des réponses aux questions d'un indice construisaient une valeur latente valide et dont le comportement était conforme à ce qui était attendu, a été vérifié en utilisant un modèle d'équations structurelles (dont un exemple souvent utilisé en France est LISREL). Leur valeur a été calculée en utilisant le modèle de Rash et l'estimation de Warm, cette dernière choisie en particulier pour son bon comportement aux extrémités de l'échelle. Ces valeurs ont été standardisées de façon à présenter une moyenne internationale de 0 et un écart-type de 1. Pour les « discussions culturelles avec les parents », par exemple, l'indice composite vaut 0,27 pour la France (avec une erreur-type de 0,019) et 0,06 pour le Royaume-Uni (avec une erreur-type de 0,017). Comme la différence $0,27 - 0,06 = 0,21$ est supérieure à deux fois la racine carrée de $(0,019^2 + 0,017^2)$, cet indice est significativement plus favorable en France qu'au Royaume-Uni à l'efficacité de l'enseignement, ce que signifie le + dans la colonne Royaume-Uni. Les questions qui construisent chaque variable sont indiquées en annexe 3.

qu'ils les aident moins à progresser, qu'ils se soucient moins de leur bien-être, les écoutent moins, les traitent moins équitablement – ou plutôt que, en France, moins nombreux sont les élèves à trouver que leurs enseignants se comportent ainsi.

Ces résultats doivent cependant être mis en perspective à partir des considérations qui suivent.

D'une part, notre modèle n'inclut pas toutes les variables qui agissent sur les performances des élèves. L'une d'elles est le temps d'enseignement (cf. Delhaxe, 1997, pour une revue des recherches sur cette variable) que reçoivent les élèves. Une autre, à l'effet encore plus direct ici, est le redoublement. Dans l'échantillon français, 55 % des élèves testés sont en seconde ou en première, 37 % sont en troisième et 7 % en quatrième. Selon les études empiriques sur les effets du redoublement, celui-ci a pour principal effet de faire perdre une année aux élèves sans bénéfice en termes de performance (cf. Crahay, 1996, pour une revue de la littérature à ce sujet) : un élève qui redouble le CP arrive au CM2 avec le même niveau qu'un élève de même niveau scolaire qu'on a laissé passer en CE1, mais, évidemment, un an plus tard. Si l'on étend ces résultats, il est vrai observés surtout en primaire, la pratique du redoublement au collège expliquerait à elle seule une bonne partie de notre retard sur ces pays. D'autant qu'on peut aussi avancer l'hypothèse que le fait que le redoublement n'existe pas, ou quasiment pas, dans les pays scandinaves ou du Commonwealth, encourage les enseignants au type d'attitudes et de pratiques que notre modèle associe à l'efficacité : il faut davantage s'efforcer de tirer chacun vers le haut lorsqu'aucun dispositif institutionnel n'est prévu pour la relégation des élèves en difficulté.

Autrement dit, il nous semble possible d'affirmer que, parmi les variables de notre modèle, celles qui décrivent l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves sont celles qui expliquent le mieux l'écart avec ces pays, mais, d'une part, elles peuvent dépendre d'autres variables sur lesquelles il serait plus opportun d'agir, d'autre part des variables qui ne figurent pas dans le modèle peuvent aussi contribuer à expliquer les écarts.

Il y a une autre limite à cette étude. Notre raisonnement repose sur l'idée que les variables sur le fonctionnement du système éducatif recueillies auprès des élèves de 15 ans décrivent un état, une culture, des comportements, valables pour l'ensemble du système éducatif de leur pays, ou au moins pour l'ensemble de l'enseignement secon-

daire, et pas seulement pour les types d'établissements où sont scolarisés les élèves de 15 ans.

Il s'agit là d'une hypothèse et, au surplus, d'une hypothèse plus ou moins plausible selon les pays. Par exemple, elle a plus de chances d'être vraie en Suède, où les élèves de 15 ans sont en dernière année de la « Grundskola » qu'ils fréquentent depuis l'âge de 7 ans, qu'en France, où, si une petite moitié des élèves testés est encore au collège, une grosse moitié est en seconde, dans une culture de lycée ou de lycée professionnel qu'ils ne fréquentent que depuis le début de l'année (9), et dont la culture et les pratiques peuvent être différentes de celles du collège.

Cependant, il nous semble que, tout en impliquant une certaine prudence dans l'analyse des résultats, cette hypothèse peut être faite. Nous savons d'une part que la culture des enseignants français diffère fortement de celle des enseignants de pays de culture anglaise (cf. Broadfoot et Osborne, 1993, pour une comparaison des instituteurs anglais et français, par exemple (10)), d'autre part qu'il y a une assez forte homogénéité dans les attitudes, les valeurs, les pratiques des enseignants français à tous les niveaux du secondaire (Dubet et Martuccelli, 1996, par exemple). Nous pouvons donc porter, nous semble-t-il, un jugement sur l'enseignement secondaire français à partir de ces analyses.

EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ

Si les élèves français ont en moyenne des compétences inférieures à celles des élèves de ces pays, est-ce parce que notre système éducatif sacrifie le plus grand nombre sur l'autel de l'élitisme ? La réponse est négative – ou alors cet élitisme serait très inefficace – puisque nos meilleurs élèves ont aussi des compétences moindres que celles des leurs.

On peut voir dans le tableau V que, à quelques exceptions près – Japon et Corée pour la compréhension de l'écrit, Suède pour les sciences –, les performances des 10 % les meilleurs parmi les élèves sont significativement inférieures en France à ce qu'elles sont dans les pays où les compétences moyennes des élèves sont supérieures à celles des nôtres.

En compréhension de l'écrit, l'écart des performances de ces élèves entre la France et la plupart de ces pays est supérieur à l'écart qui existe entre les performances moyennes indiquées dans le tableau I. Ce n'est pas le cas en Suède, en Corée et au Japon, où la distribution des compétences est moins inéga-

Tableau V. – Les performances de l'élite scolaire
(90^e décile de la distribution des performances)

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni (1)	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon	Moyenne internationale
Compréhension de l'écrit	619	656	652	661	651	630	654	636	608	625	622
Mathématiques	629	647	640	659	646	626	637	620	650	662	628
Sciences	631	646	641	653	656	630	645	628	652	659	631

Source : OECD, 2002a, tables 3.3,3.1, 2.3a.
Lecture : Mêmes indications que pour le tableau 1.

litaire que dans ces autres pays. En revanche, les meilleurs élèves des États-Unis, où cette distribution est très inégalitaire (tableau VI), font mieux que les meilleurs élèves français.

En poursuivant la comparaison entre les tableaux I et V, on voit que, en mathématiques, l'écart entre les « groupes de tête » (tableau V) est du même ordre de grandeur que l'écart entre les performances moyennes (tableau I) – à l'exception du Japon et de la Corée, où il est un peu plus faible. On voit aussi que, en sciences, l'écart entre les groupes de tête est en général plus faible que l'écart entre les performances moyennes.

Si donc nous ne semblons pas avoir sacrifié les performances moyennes sur l'autel de l'élitisme, est-ce parce qu'au contraire notre système éducatif les aurait sacrifiées sur l'autel de l'équité ? En fait, cette question est mal posée. L'étude des résultats de TIMSS (Vandenberghé et Zacchary, 2001), comme de ceux de PISA (OECD, 2002a) montre qu'il n'y a pas vraiment à « choisir » entre efficacité (moyenne) et équité, dans la mesure où un nombre significatif de pays réussissent (ou, à l'inverse, échouent) dans ces deux dimensions à la fois. Il vaut donc mieux se demander si nous compensons, en quelque sorte, notre efficacité inférieure à celle de ces pays par une équité qui serait supérieure à la leur.

La question se pose d'autant plus que la France manifeste depuis vingt ans un fort souci des élèves faibles ou des élèves de zone difficile, que les pays scandinaves ont une forte réputation d'équité (non ségrégation, égalité des chances...) alors que les pays du Commonwealth, mais aussi la Suède, se sont lancés depuis une quinzaine d'années dans des politiques dites en France « libérales », que l'on soupçonne de creuser les inégalités entre élèves.

Selon un schéma proposé dans Meuret (2001), nous appréhenderons l'équité de ces systèmes éducatifs en considérant que la situation est plus équitable dans un système que dans un autre si trois types d'inégalités y sont plus faibles : l'écart de compétences entre les meilleurs et les moins bons élèves, d'autant plus pertinent ici que PISA mesure ces compétences vers la fin de la scolarité obligatoire ; la proportion d'élèves situés sous un seuil de compétences que l'on peut juger minimum pour mener une vie digne dans la société ; la dépendance entre le niveau de compétences et l'environnement familial et social de l'élève.

Des mesures de ces inégalités sont proposées dans le tableau VI.

La comparaison en matière de *dispersion* situe différemment la France selon les domaines. En maths et en compréhension de l'écrit, la dispersion est plutôt plus faible que dans les pays du Commonwealth et qu'aux USA, se compare aux dispersions scandinaves et est plus forte que dans les pays asiatiques. En sciences, en revanche, la dispersion est plutôt plus forte que dans les pays du Commonwealth, aussi forte qu'aux États-Unis, plus forte que dans les pays scandinaves et asiatiques. Pour qui accorderait le même poids à chacun de ces trois domaines, l'écart entre les faibles et les forts serait donc, en France, plutôt moindre que dans les pays du Commonwealth et qu'aux USA, plutôt plus fort que dans nos deux pays scandinaves et que dans nos deux pays asiatiques.

La comparaison en ce qui concerne la *proportion d'élèves très faibles* en maths est favorable par rapport aux États-Unis, et nous situe au même rang que les pays du Commonwealth ; seuls la Finlande et le Japon font nettement mieux que nous en la matière. Si l'on prend pour critère la proportion d'élèves dont la per-

Tableau VI. – Inégalités des compétences entre élèves dans divers pays

	France	Australie	Canada	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni	Suède	Finlande	USA	Corée	Japon
Dispersion individuelle (écart-type des scores individuels, (erreur-type))										
Compréhension de l'écrit	92 (1,7)	102 (1,6)	95 (1,1)	108 (2,0)	100 (1,5)	92 (1,2)	89 (2,6)	105 (2,7)	70 (1,6)	86 (3,0)
Mathématiques	89 (1,9)	90 (1,6)	85 (1,1)	99 (1,9)	92 (1,6)	93 (2,5)	80 (1,4)	98 (2,4)	84 (2,0)	87 (3,1)
Sciences	102 (2,0)	94 (1,6)	89 (1,1)	101 (2,3)	98 (2,0)	93 (1,4)	86 (1,2)	101 (2,9)	81 (2,7)	90 (3,0)
Compétences des élèves les plus faibles (% d'élèves dont le score est...)										
< 400 points en maths	10 %	16	6	7	9	12	5	18	8	5
Au ou sous le niveau 1 de compréhension de l'écrit (1)	15 %	12	10	14	13	13	7	18	6	10
Part de variance des performances en compréhension de l'écrit expliquée par l'environnement familial et social										
ISEI (2)	13 %	10	7	10	15	9	6	11	4	1
IESCS (3)	22 %	17	11	16	19	11	9	22	9	6
Différences de performances en compréhension de l'écrit pour une unité de l'indice social ESCS										
IESCS	47	46	37	45	49	36	30	48	21	21

(1) En compréhension de l'écrit seulement, PISA complète l'approche relative des niveaux de compétences par une approche normative, pour laquelle 5 niveaux ont été définis, dont le niveau 1 est le plus faible : les élèves qui ont atteint, mais non dépassé ce niveau sont capables « de repérer des informations simples, d'identifier le thème principal d'un texte ou d'établir un lien simple avec une connaissance de tous les jours » (OECD, 2002a, p. 48) mais non de compétences plus élevées.

(2) ISEI : Cet indice, utilisé pour les études internationales sur la mobilité sociale, mesure sur une échelle continue la catégorie socioprofessionnelle des parents. Il prend en compte celle du parent qui a la plus haute.

(3) IESCS : Index of economic, social and cultural status. Cet indice est composé à partir de la position sociale des parents (ISEI), du niveau d'éducation du parent qui a la plus élevée, du niveau de vie de la famille (mesuré à partir d'objets possédés), du montant des ressources liées à l'éducation à la maison, du montant des ressources liées à la culture à la maison. Le calcul porte sur la performance en compréhension de l'écrit. Source : OECD, 2002a. tables 2.3a,3.1,3.3,5.2b, 8.1 et calculs spécifiques ; fig.2.3.

Lecture : L'écart-type de la distribution des scores en Compréhension de l'écrit est de 92 points en France, donc légèrement inférieur à l'écart-type de 100 qui est, par convention d'échelle, celui de la distribution internationale. Les scores australiens sont significativement plus dispersés, puisque l'écart $102-92 = 10$ est supérieur à deux fois la racine carrée de la somme des carrés des erreurs-types (1,7 et 1,6) ; c'est pourquoi ils sont en caractères gras. 10 % des élèves français ont un score inférieur à 400 sur l'échelle de moyenne 500 utilisée dans les tableaux 1 et 2. 15 % des élèves français ne dépassent pas le premier niveau de compréhension de l'écrit, le plus faible d'une échelle qui en compte 5. Enfin, l'environnement familial explique en France 22 % de la variance de la performance des élèves en compréhension de l'écrit : les performances en ce domaine y dépendent donc davantage du milieu familial qu'au Canada où il n'en explique que 11 %. Une autre façon de mesurer l'influence de l'environnement social des élèves est de calculer de combien le score d'un élève augmente quand on augmente d'une grandeur donnée l'indice ESCS, soit, de façon imagée, quand ses parents sont un barreau plus haut dans l'échelle sociale. Cette grandeur en France (47) n'est pas significativement différente de ce qu'elle est aux USA (48), puisque, sur cette échelle, une différence doit atteindre environ cinq points pour être significative.

formance en compréhension de l'écrit est inférieure ou égale au niveau 1, de nouveau nous faisons mieux que les USA, de nouveau la Finlande, le Japon font mieux que nous, mais la Corée, l'Australie et le Canada font aussi mieux que nous. Il n'y a donc que par rapport aux États-Unis que nous faisons mieux de façon signi-

ficative dans les deux domaines, quant à la capacité d'assurer à tous des compétences minimales.

L'effet de l'environnement familial et social, quel que soit l'indice par lequel on le mesure, sur les performances en lecture est aussi fort en France qu'aux

États-Unis et que dans les pays du Commonwealth, à l'exception du Canada, plus équitable que nous à cet égard de même que le Japon, la Corée et les deux pays scandinaves. Cela est vrai dans l'approche « IESCS » où l'on s'efforce de prendre en compte tous les facteurs externes à l'école qui peuvent influencer la performance scolaire, comme dans l'approche « ISEI » où l'on s'intéresse seulement à l'effet de la position sociale des parents. Si cette situation est confirmée par les prochaines éditions de PISA, cela signifiera que l'inégalité des chances est aussi forte dans notre système éducatif que dans les pays dont nous pensons que le caractère décentralisé (les États-Unis) ou « libéral » (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) les rendent inégalitaires. Les comparaisons permises par TIMSS avec les USA, le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande, l'Australie étaient plus favorables (Vandenberghé et Zacchary, 2001) : l'influence de l'origine sociale était en France plus faible ou égale ; dans PISA (sur une autre discipline, avec une autre façon de mesurer cette influence comme de définir la position sociale) elle est égale ou plus forte. Il convient donc d'être prudent dans le diagnostic, encore que la qualité des mesures, tant de l'origine sociale que des compétences des élèves, soit sans doute supérieure dans PISA que dans TIMSS.

Sur trois dimensions de l'équité, il semble donc que dans une seule – l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus forts –, nous puissions trouver satisfaisante cette comparaison. Du point de vue de l'équité, la situation de la France vis-à-vis de ces pays est moins systématiquement défavorable que de celui de l'efficacité, mais certains pays (le Canada, la Finlande, la Corée et le Japon) nous surpassent dans les deux dimensions.

CONCLUSION

Dans deux recherches empiriques relevant de problématiques différentes, Grisay (1997) et Felouzis (1997) ont dressé deux portraits relativement sem-

blables de l'enseignant efficace (cf. Meuret, 2000) dans l'enseignement secondaire français : quelqu'un qui se préoccupe de faire apprendre tous ses élèves, de les faire progresser, plutôt que du « niveau » du cours qu'il professe ; quelqu'un de compétent, d'exigeant, dont le cours est structuré et qui obtient une forte attention de ses élèves, tout en accueillant leurs questions, en leur portant considération, attention et non mépris et distance. Ce que les données PISA ajoutent à cela est que ce type d'enseignant est, auprès des élèves de 15 ans, moins fréquent en France que dans les pays du Commonwealth, en Suède et en Finlande, alors même que, quant à d'autres facteurs de l'efficacité de l'apprentissage – l'organisation du système éducatif, le soutien des parents, la discipline des élèves – notre situation est plutôt meilleure que la leur. Il est donc probable que l'attitude des enseignants français vis-à-vis de l'apprentissage et vis-à-vis de leurs élèves explique en partie le niveau plus faible de leurs élèves par rapport à ceux des pays que nous venons d'évoquer. Par ailleurs, l'équité du système éducatif français n'est pas telle qu'on puisse prétendre qu'elle compense la faiblesse de l'efficacité. Certes, l'attitude des enseignants n'est pas, loin s'en faut, le seul facteur qui commande l'apprentissage ; certains pays où cette attitude est plus favorable à l'efficacité qu'en France ne sont pourtant pas plus efficaces qu'elle – c'est le cas des États-Unis – et certains pays où cette attitude n'est pas plus favorable qu'en France sont pourtant plus efficaces – c'est le cas de la Corée et du Japon. Reste que, si nous cherchons dans les comparaisons internationales des indications sur les voies à suivre pour améliorer notre système éducatif, celle-ci est une de celles qui nous sont le plus clairement indiquées. Il semble que certaines des orientations actuellement prônées – renforcer l'autorité des enseignants en renforçant les sanctions, traiter la faiblesse scolaire des collégiens par l'orientation dans des filières spécifiques prennent cette voie à contre-sens.

Denis Meuret

Université de Bourgogne

IREDU-CNRS

NOTES

- (1) On trouvera dans la brochure « PISA sample tasks », disponible à l'OCDE ou sur www.pisa.oecd.org, une présentation des exercices et de leur correspondance avec les différents éléments de cette définition.
- (2) Les compétences mesurées en sciences mobilisent des concepts empruntés à la physique, à la chimie, à la biologie et aux sciences de la terre.
- (3) « Cette modernisation à l'américaine vaudra force applaudissements à ses promoteurs mais aussi, pour les autres, une production record d'analphabètes par les collèges et les lycées – comme aux États-Unis » (Debray, R., À monsieur le ministre de l'éducation, *Le Monde*, 3 mars 1998).
- (4) Pour comparer les compétences de pays dont les programmes scolaires ne sont pas exactement les mêmes, deux possibilités existent, soit comparer la maîtrise de la partie de programme commune à tous les pays – c'était la solution retenue par l'IEA –, soit évaluer des compétences générales mobilisant des concepts ou mécanismes majeurs enseignés dans tous les pays – c'est la solution retenue dans PISA.
- (5) Ces comparaisons sont empruntées à OECD, 2001a, p. 57.
- (6) Pour illustrer ceci d'un exemple : comme la proportion des adultes qui ont fait des études supérieures est plus élevée au Royaume-Uni qu'en France, et que le niveau d'éducation des parents est, dans tous les pays, positivement associé à la performance des enfants, il est possible que la meilleure performance du Royaume-Uni s'explique en partie par cela, et non par une meilleure qualité de son système éducatif. Il convient donc, pour évaluer les systèmes éducatifs, de comparer, non pas les scores bruts du Royaume-Uni et de la France, comme nous l'avons fait dans le tableau I, mais des scores « corrigés ». Pour cela, on calcule le score qui serait celui de la France (du Royaume-Uni) si les parents des élèves y avaient bénéficié de la durée internationale moyenne de scolarité, compte tenu de l'effet en France (au Royaume-Uni) de la durée de la scolarité des parents sur la performance des enfants.
- (7) Les données que nous utiliserons ici sont issues du questionnaire que les élèves de PISA ont rempli, sauf la description des caractéristiques organisationnelles du système que nous empruntons à OCDE-CERI, Regards sur l'éducation (1998) ou au rapport sur l'étude IEA-TIMSS.
- (8) La performance des élèves coréens et japonais est plus difficile à expliquer par les variables mobilisées ici, mise à part leur plus grande discipline. S'y rajoute le fait qu'ils reçoivent, comme on sait et comme PISA le confirme, de nombreuses heures de cours hors de l'école. Cependant, les élèves d'autres pays, comme la Grèce, reçoivent aussi beaucoup de cours externes sans en tirer autant de bénéfices. Quoi qu'il en soit, les variables sur l'efficacité de l'enseignement en classe ne sont pas plus favorables au Japon qu'en France et, en Corée, seulement deux d'entre elles sur les trois sont plus favorables qu'en France. Dans les deux pays, selon les élèves, la qualité des relations entre élèves et enseignants est inférieure à ce qu'elle est en France.
- (9) La prise d'information a eu lieu au cours du second trimestre de l'année scolaire.
- (10) Exemple : 65 % des instituteurs français citent les compétences de base (lire, écrire, compter) parmi les buts de leur enseignement, contre 29 % seulement pour les anglais (p. 89).

BIBLIOGRAPHIE

- BLOOM B. (1986). – Le défi des deux sigmas. *In* M. Crahay et D. Lafontaine (eds), **L'art et la science de l'enseignement**. Liège : Labor.
- BROADFOOT P., OSBORN M. (1993). – **Perceptions of teaching, Primary school teachers in England and in France**. London/NewYork : Cassell, 151 p.
- CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Bruxelles : De Boeck, 322 p.
- DELHAXE A. (1997). – Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. **Revue Française de pédagogie**, n° 118, p. 107-125.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. et MEURET D. (2001). – Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, n° 135, p. 173-223.
- FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants**. Paris : PUF, 189 p.
- GRISAY A. (1990). – Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. **Éducation et Formations**, n° 22, p. 31-46 (MEN-DEP).
- GRISAY A. (1997). – **Évolution des acquis cognitifs des élèves au cours des années de collège**. Paris : MEN-DEP (Dossiers Éducation et Formations, n° 88), 360 p.
- HANUSHE E.A. et LUQUE J.A. (2002). – **Efficiency and Equity in schools around the world**, Working paper 8949, NBER, Cambridge, Ma., 26 p.
- HOLLOWAY S.D., FULLER, B. HESS R.D., AZUMA H., KASHIWAGI, K., et GORMAN, K. (1990). – The family's influence on achievement in Japan and the United States. **Comparative education review**, 34 (2), p. 196-208.
- MEURET D. (2002). – Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain. **Carrefours de l'éducation**, n° 13, p. 127-151 (Université d'Amiens).
- MEURET D. (2001). – System of equity indicators for educational systems, p. 133-164. *In* N. Bottani, D. Cochran et W. Hutmacher (eds.), **In pursuit of Equity in Education**. Dordrecht : Kluwer publishers, 388 p.
- MEURET D. (2000). – Établissements scolaires : ce qui fait la différence. **L'Année Sociologique**, 50 (2), p. 545-556.
- OCDE-CERI (1998). – **Regards sur l'éducation**. Paris : OCDE-CERI, 427 p.

OECD (2001a). – **Knowledge and skills for life, First results from PISA 2000**, Paris : OECD, 322 p.

OECD (2001b). – **Choice of assessment tasks and the relative standing of countries in PISA 2000, a first analysis**. Document pour la treizième réunion du conseil des pays participants, Paris, 10 p.

SCHEERENS J. et BOSKER R. (1997). – **The foundations of educational effectiveness**. Oxford : Pergamon, 347 p.

VANDENBERGH V. et ZACCHARY M.D. (2001). – Is there an Equity/Efficiency trade-off ? In N. Bottani, D. Cochran et W. Hutmacher (eds.), **In pursuit of Equity in Education**, p. 243-252, Dordrecht : Kluwer publishers, 388 p.

WÖSSMANN L. (2000). – **Schooling Ressources, Educational Institutions and student performance : the international evidence**. Kiel Working paper n° 983, Kiel Institute for World Economics, 86 p.

ANNEXE 1

Qu'est-ce que PISA ?

1. Dans 32 pays, un échantillon d'élèves de 15 ans évalués en 2000 dans trois domaines : compréhension de l'écrit, mathématiques, sciences naturelles. L'organisation a été le fait de l'OCDE, les décisions importantes étant prises par une conférence des représentants des ministères de l'Éducation de chaque pays ; la partie scientifique et technique a été prise en charge par un consortium de plusieurs laboratoires de recherche, pilotés par un laboratoire australien.

2. PISA, plutôt que d'évaluer l'acquisition de connaissances spécifiques, évalue l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de vie réelle et qui mobilisent une compréhension de concepts fondamentaux.

3. C'est en « compréhension de l'écrit » que l'évaluation a été la plus complète. Les écrits à comprendre étaient de natures diverses (textes de plusieurs sortes, mais aussi graphiques) et plusieurs dimensions de la compréhension étaient investiguées : trouver une information, comprendre globalement l'écrit, l'interpréter, réfléchir sur son contenu.

4. Les épreuves comprenaient pour moitié des items appelant des réponses à choix multiples et pour moitié des items appelant des réponses construites (Ex. : « *Lequel de ces deux textes – qui argumentent en sens inverse – approuvez-vous le plus ? Expliquez votre réponse en utilisant vos propres mots pour vous référer aux deux textes* »).

5. Les items des épreuves ont été proposés par les pays eux-mêmes, puis ont été revus par des spécialistes de la discipline et des experts en évaluation, puis soumis en retour à l'approbation de chaque pays. Pour chaque langue, les épreuves ont été traduites de deux versions-sources, l'une en français et l'autre en anglais, et ces traductions travaillées jusqu'à ce qu'elles coïncident.

6. Les élèves ont, en outre, passé une demi-heure à répondre à un questionnaire sur leur environnement familial et scolaire.

7. En 2003, puis 2006, les élèves de 15 ans seront à nouveau évalués, avec les maths pour dominante en 2003 et les sciences en 2006.

La question des biais culturels dans PISA

Un pays peut être « avantagé » dans une évaluation internationale par de multiples facteurs, dont certains sont évoqués dans le corps du texte : le redoublement si la population est définie par le niveau scolaire et non pas par l'âge, la définition de la population-mère, l'échantillonnage, le degré d'intégration des élèves les plus faibles (y compris les handicapés, par exemple), la gestion du cas des élèves absents le jour de l'épreuve, etc.

Toutefois, ce sont les « biais culturels » qui font couler le plus d'encre, surtout dans notre pays. Ceux-ci peuvent tenir à la culture générale du pays ou à ce qu'on pourrait appeler sa culture scolaire, c'est-à-dire le contenu ou « l'esprit » des programmes (curriculum officiel) et de ce que les enseignants en enseignent réellement dans leur classe (curriculum réel). Il est admis généralement que la conception et la réalisation de PISA ont réduit ces biais au maximum de ce que les techniques actuelles autorisent en la matière.

Mais les biais culturels qui demeurent sont-ils de nature à fausser l'appréhension des écarts de compétence entre pays, tels que ceux que nous mobilisons dans cet article ? La réponse nous paraît négative. Certains faits, sans le prouver, le laissent penser : les pays « performants » appartiennent à des aires culturelles très différentes ; des pays de même culture ont des performances sensiblement différentes (par exemple, les USA et les pays du Commonwealth, les Suisses allemands et les Allemands eux-mêmes) ; des pays de même langue ont des performances différentes (les Québécois ont des performances bien meilleures que les Français, les Anglais que les Américains).

Par ailleurs, une étude réalisée dans le cadre de PISA plaide dans le même sens. Pour tester l'ampleur de ces biais culturels en compréhension de l'écrit, il a

été proposé aux pays de classer les exercices (items) de l'épreuve commune sur une échelle de 0 (« Cet item ne convient pas pour évaluer les élèves de notre pays ») à 4 (« Cet item convient particulièrement bien pour évaluer les élèves de notre pays »). Dix-huit pays se sont prêtés à l'exercice, dont la France. Puis, le score moyen des pays a été calculé par les experts de PISA en prenant en compte, non pas l'ensemble des items, mais seulement ceux que les experts de chaque pays avaient classés « 4 » (OECD, 2002b). En classant les pays selon le pourcentage moyen d'items corrects, la France est 14^e sur 32 si l'on se fonde sur l'ensemble des items de PISA et 12^e si l'on utilise, pour calculer la performance de tous les pays, seulement les résultats obtenus par leurs élèves aux items classés « 4 » par la France. Il y a donc un biais – si l'on veut absolument appeler « biais » l'écart qui existe entre le classement qui résulte des items décidés par la collaboration entre les experts de tous les pays et celui qui résulterait de l'imposition de nos propres critères à tous les autres pays – mais de peu de conséquence.

De plus, l'origine culturelle de ce biais, semble douteuse : en utilisant les items classés 4 par des pays « de culture anglo-saxonne », le classement de la France se situe entre 11^e, avec les items privilégiés par la Nouvelle Zélande, et 15^e, avec les items privilégiés par l'Australie. En utilisant des items classés « 4 » par des pays latins, il oscille entre 11^e (Grèce) et 16^e (Italie). À quoi on peut ajouter que, en utilisant les items « français » plutôt que l'ensemble des items pour classer les États-Unis et le Royaume-Uni, on ne change pas la place des États-Unis et on en fait gagner une au Royaume-Uni. On voit donc que le classement de la France, comme celui des autres pays, est peu sensible à l'aire culturelle du pays pris pour référence.

Variables des questionnaires PISA reliées à l'efficacité de l'apprentissage

Aide et stimulation par l'environnement familial

Communication culturelle avec les parents

Avec quelle fréquence :

- discutes-tu avec tes parents de questions politiques ou sociales ?
- discutes-tu sur des livres, des films ou des programmes de télé ?
- écoutes-tu de la musique classique avec tes parents ?

Soutien familial

À quelle fréquence les personnes suivantes vous aident-elles pour votre travail scolaire à la maison : mère, père, frères ou sœurs, grands parents, d'autres connaissances, des amis de vos parents ?

Temps de travail à la maison

En moyenne, combien de temps passes-tu chaque semaine à travailler ou à étudier pour le français ? pour les mathématiques ? pour les sciences ?

Richesse des ressources éducatives à la maison

À la maison, disposez-vous :

- d'un dictionnaire,
- d'un endroit calme pour étudier,
- d'un bureau pour étudier,
- de manuels scolaires,
- d'une calculatrice.

Efficacité de l'enseignement

Encouragement (Pression à la réussite)

Dans les cours de français :

- le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup ;

- dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire ;
- est mécontent lorsque les élèves remettent un travail mal fait ;
- les élèves ont beaucoup à étudier.

Soutien par les enseignants

Dans les cours de français :

- le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève ;
- donne aux élèves l'occasion d'exprimer leur opinion ;
- aide les élèves dans leur apprentissage ;
- continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris ;
- s'investit beaucoup pour aider les élèves ;
- aide les élèves dans leur travail.

(jamais, parfois, à la plupart des cours, à chaque cours)

(Bonnes) Relations entre les élèves et les enseignants

Dans mon établissement :

- les élèves s'entendent bien avec le professeur ;
- les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves ;
- sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire ;
- si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apportent ;
- mes professeurs me traitent équitablement.

Discipline et engagement des élèves

(Mauvais) Climat disciplinaire selon les élèves

Dans les cours de français :

- le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment ;
- il y a du bruit et de l'agitation ;
- les élèves ne peuvent pas bien travailler ;

– les élèves n'écourent pas ce que dit le professeur ;

– les élèves ne commencent à travailler que bien longtemps après le début du cours.

Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien.

Cet indicateur a été inversé pour obtenir la qualité de la discipline.

(Mauvais) Climat disciplinaire selon le chef d'établissement

L'apprentissage des élèves est gêné par l'absentéisme, les élèves qui perturbent le cours, les élèves qui sautent des cours, le manque de respect pour les professeurs, l'usage d'alcool et de drogue par les élèves, le fait que des élèves intimident ou maltraitent d'autres élèves.

Cet indicateur a été inversé pour obtenir la qualité de la discipline.

L'illettrisme : un facteur explicatif de l'échec universitaire ?

Eva Louvet et Yves Prêteur

L'objectif de notre recherche consiste à analyser les difficultés des étudiants dans le domaine de l'écrit, afin de mieux comprendre les échecs universitaires. Notre échantillon se compose de 169 étudiants inscrits en première année de psychologie. Cette population est répartie en deux groupes selon les résultats aux examens universitaires. Un questionnaire permet de saisir les pratiques de lecture des étudiants. Leurs compétences sont évaluées à l'aide d'un test de lecture (closure). Les résultats confirment l'existence d'un certain illettrisme universitaire : les étudiants en situation d'échec n'aiment pas la lecture et n'en voient pas l'utilité. Par ailleurs, comparativement aux étudiants qui réussissent, les étudiants en échec témoignent de stratégies de lecture bien moins efficaces. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur les méthodes pédagogiques et les procédures d'orientation dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : illettrisme, échec, université.

Avec l'augmentation massive du nombre de bacheliers ces dernières décennies et, par voie de conséquence, la massification et la diversification du public étudiant dans les filières « ouvertes », le taux d'échec universitaire a considérablement augmenté (Fave-Bonnet, 1997 ; Galland et Oberti, 1996 ; Romainville, 2000 ; Yahou et Raulin, 1997). Cet échec universitaire massif, notamment en premier cycle, est généralement expliqué par des difficultés d'adaptation des étudiants aux exigences spécifiques du travail universitaire, très différentes de celles inhérentes à l'enseignement secondaire. Plus particulièrement, ce serait le passage d'un encadrement maximal au lycée à une autonomie plus ou moins

complète dans la gestion du travail personnel qui serait en grande partie à l'origine de l'échec universitaire. Les différents dispositifs d'aide actuellement introduits par les universités, tels que le tutorat ou la méthodologie du travail universitaire, témoignent de cette interprétation des difficultés (Annot, 1998 ; Laterrasse *et al.*, 2002).

Si les spécificités du travail universitaire posent sans doute problème à bon nombre d'étudiants, ce facteur est certainement loin d'être le seul impliqué dans l'explication des difficultés des étudiants. Il nous semble que celles-ci relèvent également d'insuffisances dans la maîtrise des « compétences de

base », et plus particulièrement dans la manipulation du langage écrit. Cette hypothèse paraît confirmée par le discours des enseignants du supérieur qui déplorent de plus en plus les faiblesses des étudiants dans le domaine de l'écrit : ils ne lisent pas assez, s'expriment mal, et leurs copies d'examen présentent d'importantes lacunes en orthographe et en grammaire, au point où les énoncés deviennent parfois incompréhensibles (Minary, 2001).

PEUT-ON PARLER D'ILLETTRISME UNIVERSITAIRE ?

Toutefois, parler aujourd'hui d'illettrisme à l'université reste encore un sujet tabou, et ce aussi bien au niveau du discours socio-politique qu'au niveau des recherches scientifiques. En effet, si le développement des compétences langagières se situe au cœur des nouveaux programmes pour l'école élémentaire, si le gouvernement fait de la lutte contre l'illettrisme une priorité socio-politique, les difficultés des étudiants vis-à-vis de l'écrit sont rarement évoquées. De même, sur le plan scientifique, de très nombreuses études traitent de la question des difficultés de lecture chez les élèves, et, plus récemment, de l'illettrisme chez l'adulte (*i.e.* Andrieux *et al.*, 1997 ; Besse *et al.*, 1992 ; Bentolila, 1996 ; Espérandieu *et al.*, 1984). Par contre, malgré une augmentation considérable des recherches sur la vie étudiante ces 10 dernières années (*e.g.* Erlich, 1989 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1997), peu d'intérêt est accordé à la question des apprentissages en général, et des difficultés dans le domaine de l'écrit en particulier (Fave-Bonnet et Clerc, 2001 ; Minary, 2001). Ainsi, l'illettrisme continue à être considéré comme touchant essentiellement des populations marginalisées (chômeurs, allocataires du RMI, détenus...).

Une des explications possibles de cette résistance à la prise en compte des difficultés des étudiants face à l'écrit renvoie sans doute aux représentations dominantes concernant l'image de l'étudiant. En effet, malgré une accentuation massive et socialement reconnue de l'hétérogénéité du public universitaire, l'image idéalisée de l'étudiant-lecteur, qui fait partie d'une élite intellectuelle, semble largement préservée. Autrement dit, la population étudiante continue d'être considérée comme lettrée par définition, ne serait-ce que parce que la manipulation de l'écrit constitue la principale « mission » de son travail. Dans cette perspective, parler d'illettrisme à l'université peut paraître paradoxal, voire provocant et dérangeant (Minary, 2001).

Une seconde explication est certainement liée à la définition même du concept d'illettrisme. L'illettrisme est en effet généralement considéré comme une caractéristique inhérente à certaines personnes, qui renvoie à une « incapacité » d'utiliser le langage écrit de manière efficace (*i.e.* Borkowski, 1990). Si la nature précise de cette incapacité, c'est-à-dire le critère permettant de classer un individu parmi les illettrés, peut varier d'une étude à l'autre, l'indicateur le plus communément retenu semble être l'incapacité de comprendre le sens d'un texte simple. En référence à ce critère, les données aboutissent de façon plus ou moins constante à une estimation du nombre d'illettrés en France aux alentours de 20 %. Ce chiffre apparaît déjà dans les enquêtes nationales menées à l'école élémentaire sur les compétences de base, et se retrouve dans les statistiques sur les performances en lecture des jeunes adultes (Bentolila, 1996). Par rapport à un tel critère, il semble évident que les étudiants ne peuvent être considérés comme illettrés.

Toutefois, pour certains auteurs (Foucambert, 1989), cette capacité de comprendre un petit texte écrit ne constitue pas une condition suffisante pour considérer une personne comme lettrée. Il s'agirait d'un critère d'alphabétisation bien plus que de lecture. Le lecteur (par opposition à l'alphabétisé), se caractérise non seulement par des compétences particulières (qui dépassent d'ailleurs largement la compréhension d'un texte simple), mais également par une variété de pratiques et un certain rapport à l'écrit. Ainsi, le lecteur dispose de stratégies de lecture efficaces et flexibles ; il élabore des projets de lecture personnalisés et s'engage dans des pratiques de lecture fréquentes et diversifiées ; il attribue à l'écrit des fonctions spécifiques, différentes des fonctions de l'oral, et développe face à l'écrit une attitude critique (Foucambert, *o.c.* ; Pom-pougnac, 1992).

Lorsqu'on analyse les exigences liées aux études supérieures, on conçoit aisément que l'ensemble de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, sont indispensables à la réussite universitaire. Un étudiant doit par exemple être en mesure de faire une recherche documentaire pertinente, de saisir rapidement le contenu d'un ouvrage ou de présenter clairement une controverse pour développer un point de vue personnel. Une simple maîtrise technique du système des correspondances grapho-phonétiques est bien évidemment largement insuffisante pour faire face aux exigences liées au « métier » d'étudiant.

L'ILLETTRISME, UNE CONSTRUCTION PSYCHO-SOCIALE

L'illettrisme ne peut être conçu de manière positiviste, comme une réalité en soi, mais renvoie à une construction psycho-sociale (Chartier et Hébrard, 1992 ; Lahire, 1992). L'illettrisme ne représente pas une caractéristique individuelle, une propriété substantielle de la personne, voire une « déficience » ou sorte de maladie dont souffrent certains individus ; il se définit par l'inadéquation entre le rapport au savoir et à l'écrit de la personne et les exigences situationnelles. Ce caractère relatif de la notion d'illettrisme apparaît clairement dans la définition du concept proposée par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) : Relèvent « de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle » (GPLI, 1995).

Ainsi, pour considérer une personne comme illettrée ou non, il faut retenir des critères différents selon les personnes compte tenu des situations dans lesquelles elles sont insérées. Dans cette perspective, un étudiant qui a du mal à faire son choix dans une bibliothèque, qui appréhende la lecture d'un article scientifique, qui manque d'esprit critique face au livre, qui n'arrive pas à rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage, etc., peut être considéré comme un étudiant illettré – bien qu'il soit tout à fait à l'aise dans les tâches ponctuelles de lecture dans des situations de la vie courante (Bentolila, 1996).

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif de notre recherche consiste à analyser les compétences et pratiques lectorales et scripturales d'étudiants de premier cycle et de les mettre en relation avec la réussite dans les études. Si la massification du public étudiant a entraîné une accentuation de l'hétérogénéité, tant au niveau des origines sociales et parcours scolaires (Galland et Oberti, 1996) qu'au niveau des aspirations, du rapport aux études (Merle, 1997) et au savoir en général (Charlot, 1997), cette hétérogénéité devrait se retrouver également dans le rapport à l'écrit. Nous faisons l'hypothèse que l'échec universitaire ne peut s'expliquer uniquement par des difficultés d'adaptation au travail universitaire, mais renvoie à des difficultés majeures en lecture-écriture, et ce à la fois sur le plan des compétences et sur le plan de la fréquence et du type de pratiques.

MÉTHODE

Cette recherche a été menée auprès d'étudiants inscrits en première année de psychologie. Cette filière recrute une population particulièrement exposée au risque d'échec. En effet, il s'agit d'une filière « ouverte » (pas de sélection à l'entrée), peu valorisée, qui réunit souvent des étudiants très moyens sur le plan des compétences scolaires, issus de milieux sociaux et de filières secondaires qui, il y a une vingtaine d'années, n'auraient pas débouché sur l'enseignement supérieur long. Pour beaucoup d'entre eux, la psychologie constitue un choix « négatif », en quelque sorte par défaut, souvent suite à un refus de leur candidature pour des formations plus courtes et professionnalisantes, mais sélectives (Dumora et al., 1997).

Notre échantillon se compose de 169 étudiants que nous avons répartis en deux groupes selon les résultats aux examens universitaires à la fin du premier semestre : un premier groupe (N = 91) comprend les étudiants contraints de redoubler le premier semestre en suivant un enseignement de « remise à niveau ». Le critère administratif pour appartenir à ce groupe est une moyenne générale aux examens partiels inférieure à 7 sur 20. Le second groupe (N = 78) est composé des étudiants dont la moyenne générale aux épreuves partielles est égale ou supérieure à 7 sur 20 ; ces étudiants poursuivent normalement leur cursus lors du second semestre. Pour des raisons de commodité dans la présentation des résultats, nous appellerons le premier groupe « groupe échec » et le second groupe « groupe réussite », même s'il s'agit d'une réussite relative pour la plupart d'entre eux. La quasi-totalité des étudiants ayant participé à cette étude sont de jeunes bacheliers (89 % ont entre 18 et 21 ans) et, compte tenu de la filière considérée (psychologie), il s'agit en grande majorité de filles (85 %).

Nous avons recueilli auprès de cette population deux types de données :

- à partir d'un questionnaire, nous avons évalué la fréquence et le type de pratiques des étudiants dans le domaine de l'écrit, ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans des activités de lecture-écriture ;

- nous avons évalué les stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses à partir d'une épreuve de closure. Les participants devaient compléter un petit texte issu d'un manuel d'introduction à la psychologie dans lequel un mot sur six avait été supprimé. Sur les 22 mots à insérer, nous en avons éliminé 10 au niveau de la cotation car ces mots

étaient très faciles à trouver et insuffisamment discriminants. Nous avons donc calculé pour chaque participant un score sur 12 correspondant au nombre de mots correctement insérés.

RÉSULTATS

Conformément à nos attentes et aux résultats obtenus dans d'autres études (Dumora *et al.*, 1997), les étudiants de psychologie sont, plus souvent que dans les autres filières, issus de milieux sociaux et de filières secondaires qui, il y a quelque temps, n'auraient pas débouché sur l'enseignement supérieur. En effet, plus d'un tiers (37 %) des étudiants participant à notre recherche est issu de milieu social défavorisé et environ un sur cinq (19 %) n'est pas titulaire d'un baccalauréat général. Lorsqu'on analyse la réussite universitaire en fonction de la filière du secondaire, la relation est très significative ($\chi^2 = 20.76$; $p < .0001$) : Les étudiants issus de filières secondaires techniques ou professionnelles sont à 81 % en situation d'échec dans une filière générale de l'enseignement supérieur telle que la psychologie.

Fréquence et types de lecture des étudiants

Le nombre de livres (tous genres confondus) que les étudiants déclarent avoir lu ces 12 derniers mois constitue un premier indicateur général de leurs pratiques lectorales. Ce premier indicateur apparaît comme très lié à la réussite universitaire, ($\chi^2 = 21,70$; $p < .0001$). Pourtant, il ne s'agit que d'un indice quantitatif, très global et fortement sujet à un biais de désirabilité sociale (Donnat, 1990).

Les étudiants qui échouent sont en effet environ cinq fois plus nombreux à lire moins de cinq livres par an ; à l'opposé, les étudiants qui réussissent sont bien plus souvent des lecteurs assidus (plus d'un livre par mois).

Nous avons également demandé aux participants de citer trois ouvrages qui leur semblent particulièrement intéressants dans le cadre de leurs études. À partir des réponses, deux indicateurs ont été retenus : un critère quantitatif (nombre de livres cités) et un critère qualitatif (type d'ouvrages cités : manuels, ouvrages d'auteurs, etc.). Les deux critères différencient nettement les étudiants en situation d'échec de ceux en situation de réussite.

Ainsi, parmi les étudiants qui n'ont cité aucun ouvrage, 85 % sont en situation d'échec – une pro-

Figure 1. – Nombre de livres lus en un an selon les résultats universitaires

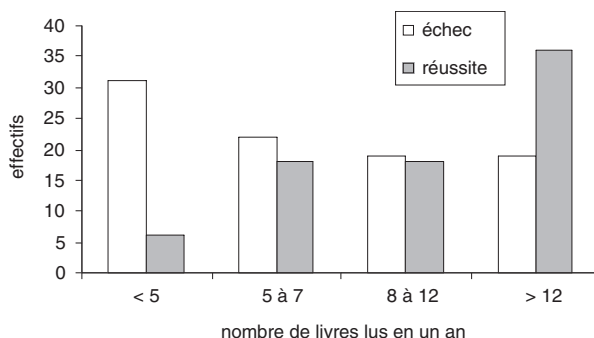


Figure 2. – Nombre de livres cités selon les résultats universitaires

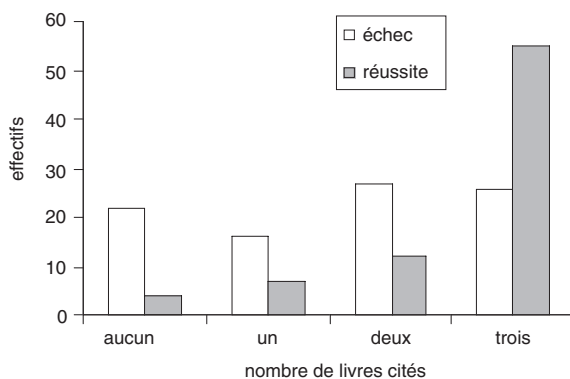
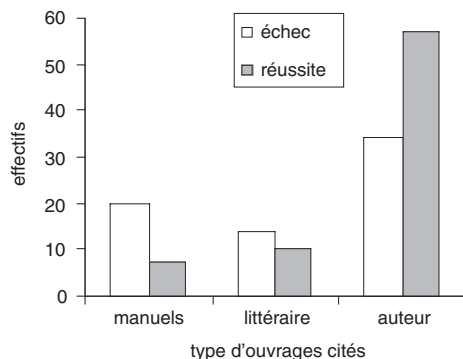


Figure 3. – Type de livres cités selon les résultats universitaires



portion qui s'inverse pour les étudiants ayant cité les trois ouvrages demandés ($\text{Chi}^2 = 3.132$; $p < .0001$).

Quant au type de livres que privilégient les étudiants, les résultats montrent que les étudiants en situation d'échec lisent surtout des manuels, alors que les étudiants en situation de réussite accordent plus d'importance à des ouvrages d'auteurs ($\text{Chi}^2 = 12.51$; $p < .002$).

Enfin, comme on pouvait s'y attendre, et conformément à des résultats antérieurs (Viala et Gaber, 1993 ; Grignon, 2000), les étudiants qui réussissent fréquentent bien plus régulièrement les bibliothèques universitaires ($\text{Chi}^2 = 7.20$; $p < .007$).

Si la lecture de livres apparaît donc comme une pratique culturelle plus fréquente parmi les étudiants capables de s'adapter aux exigences de l'enseignement supérieur, la lecture de revues est le seul indicateur pour lequel la relation s'inverse : ce sont les étudiants en situation d'échec qui déclarent lire le plus de revues ($\text{Chi}^2 = 7.92$; $p < .005$).

Les fonctions de la lecture-écriture

Afin d'analyser les objectifs que poursuivent les étudiants à travers leurs pratiques lectorales et scripturales, nous avons réalisé une analyse factorielle en composantes principales (ACP) portant sur les raisons pour lesquelles ils lisent (6 items), la manière dont ils sélectionnent leurs lectures (2 items) et le type d'écrits qu'ils réalisent (3 items). Cette analyse fait apparaître trois principaux facteurs dont les contributions relatives à la variance expliquée (avant rotation) sont respectivement de 23 %, 16 % et 15 %.

Cette analyse fait apparaître trois types de lectures qui correspondent à trois fonctions différentes.

Le premier facteur se réfère à une lecture que nous pouvons qualifier d'utilitaire : la lecture représente un outil nécessaire pour atteindre un objectif précis, en l'occurrence réussir ses études. Plus précisément, l'étudiant lit pour mieux comprendre les cours (coefficient de saturation = .71 après rotation Varimax normalisée) et prend des notes de lecture (.50). Ce rapport utilitaire à l'écrit va de pair avec une attitude scolaire caractérisée par une certaine dépendance vis-à-vis des enseignants : l'étudiant lit parce que l'enseignant le recommande (.83) et choisit ses lectures en fonction des bibliographies données en cours (.72).

Le second facteur caractérise une lecture-écriture imposée par autrui. L'étudiant ne lit que par obligation (.73), par stricte nécessité, lorsqu'il y est contraint pour préparer un dossier ou un exposé (.85) et n'écrit que lorsqu'il a un travail à rendre (.64).

Ces deux types de lecture répondent à des motivations de type extrinsèque : dans le premier cas, il s'agit d'une motivation extrinsèque « identifiée » – la nécessité de lire est comprise et acceptée par l'étudiant ; dans le second cas, il s'agit d'une motivation extrinsèque « introjectée » (Vallerand *et al.*, 1989) – la lecture est vécue comme une contrainte imposée de l'extérieur.

Enfin, le troisième facteur définit des pratiques lectorales et scripturales nettement plus personnalisées et autonomes, étroitement liées à la notion de plaisir. L'étudiant lit par intérêt personnel pour un thème ou un auteur (.67), parce qu'il aime la lecture (.68) et choisit lui-même ses lectures en fonction de ses projets spécifiques (.78). Ses pratiques d'écriture s'orientent vers des commentaires personnels (.44). Contrairement aux deux autres formes de lecture, la motivation est ici de nature plus intrinsèque : l'écrit est perçu comme une possibilité d'enrichissement et d'épanouissement personnel.

Afin de mettre en relation ces différentes façons de concevoir l'écrit avec la réussite universitaire, nous avons réalisé des analyses de variance en comparant les étudiants en situation d'échec à ceux en situation de réussite à partir de leurs scores factoriels sur chacune des dimensions.

Ces analyses font apparaître une différence très significative entre nos deux groupes de participants sur le premier facteur : la lecture utilitaire. En effet, les étudiants qui réussissent développent nettement plus de pratiques de lecture-écriture de type « utilitaire » que les étudiants en situation d'échec ($F = 24.52$; $p < .0001$). Une analyse des effets spécifiques fait apparaître que cette différence entre nos deux groupes de participants renvoie principalement à une attitude plus scolaire des étudiants qui réussissent : ces derniers écoutent davantage les recommandations des enseignants ($F = 19.64$; $p < .0001$) et lisent les ouvrages indiqués dans les bibliographies relatives aux cours ($F = 19.73$; $p < .0001$).

Bien que pour les deux autres facteurs aucun effet significatif global n'apparaisse, nous pouvons observer quelques effets spécifiques sur certains items. Ainsi, comparativement aux étudiants en situation d'échec, les étudiants qui réussissent déclarent lire

Figure 4. – Fonctions attribuées à la lecture selon les résultats universitaires

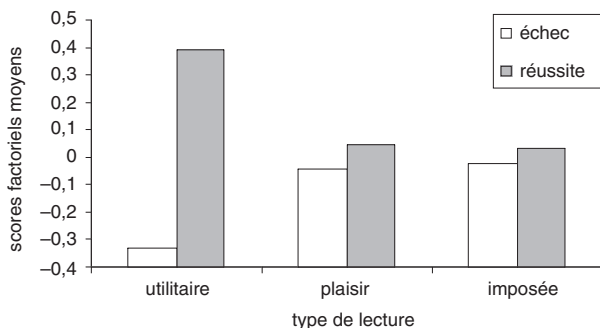
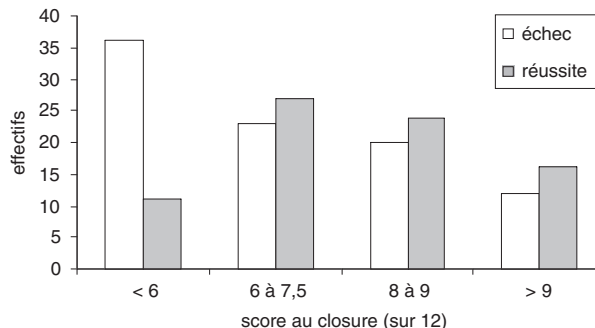


Figure 5. – Score à l'épreuve de closure selon les résultats universitaires



davantage par plaisir ($F = 4,75$; $p < .04$), et moins par obligation ($F = 6,72$; $p < .01$).

Les compétences lectorales

Nous retrouvons dans le domaine des compétences lectorales une différence importante entre les étudiants en situation d'échec et ceux en situation de réussite. En effet, à l'épreuve de closure, les premiers obtiennent en moyenne des notes significativement inférieures ($F = 11,57$; $p < .0008$).

En effectuant un regroupement catégoriel à partir des scores obtenus à l'épreuve de closure, la relation entre réussite universitaire et compétences lectorales apparaît de manière plus précise.

Cette présentation des données montre qu'un étudiant qui éprouve des difficultés majeures dans la construction de significations à partir d'un texte écrit est particulièrement exposé au risque d'échec universitaire. Cependant, nos résultats montrent que la maîtrise des stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses ne garantit pas la réussite dans les études.

DISCUSSION

Dans l'ensemble, nos résultats confirment l'existence d'un certain illettrisme universitaire. En effet, les difficultés que rencontrent de plus en plus d'étudiants de premier cycle dans le cadre de leurs études sont à mettre en relation avec des difficultés dans leur rapport à l'écrit.

Les étudiants en situation d'échec ignorent plus ou moins l'utilité de la lecture dans le cadre de leurs

études et semblent vivre l'écrit comme une contrainte imposée par le système d'enseignement. À l'opposé, pour les étudiants qui réussissent, la lecture est plus source de plaisir que de contrainte ; mais ce qui les distingue avant tout des étudiants en situation d'échec, c'est qu'ils conçoivent l'écrit comme un outil indispensable aux études supérieures, intimement lié à leur statut d'étudiant. Ainsi, l'intériorisation des exigences implicites de l'enseignement supérieur en matière de lecture et de travail personnel apparaît comme un facteur essentiel de réussite à l'université.

Il est également intéressant de noter qu'un rapport « scolaire » au savoir qui consiste à suivre les recommandations des enseignants, continue d'être rentable en termes de réussite, même à l'université – tout du moins en premier cycle. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que les exigences implicites en matière d'autonomie, de projets et d'investissements personnels, prendront de plus en plus d'importance au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans sa scolarité – un facteur qui devrait contribuer à une exclusion progressive d'un nombre d'étudiants de plus en plus conséquent. Une comparaison entre étudiants de première année et étudiants plus avancés dans leur cursus permettrait, dans des études ultérieures, de valider cette hypothèse.

Le rapport très différent à l'écrit observé chez les étudiants qui réussissent comparativement à ceux qui échouent, s'accompagne de divergences très nettes au niveau de la fréquence et du type de lectures. Ainsi, malgré des effets évidents et inévitables de désirabilité sociale, surtout dans un domaine où les normes sociales sont très « visibles » (un étudiant est par définition censé lire), un nombre non négligeable d'étudiants, notamment parmi ceux en situation d'échec, déclare lire très peu et ne fréquenter que

rarement une bibliothèque. Si les étudiants en difficulté se caractérisent donc généralement par des pratiques de lecture nettement moins fréquentes, il est intéressant de relever que le seul genre de lecture qu'ils pratiquent de façon assez régulière (plus souvent que les étudiants en situation de réussite) concerne la lecture de revues. Ce résultat, à première vue surprenant, devient rapidement compréhensible lorsqu'on prend en compte le type de revues dont il s'agit : presse féminine, journaux de programme de télévision, revues de bricolage et de décoration, presse sportive, etc. Ainsi, ces étudiants se servent de l'écrit dans une perspective pratique, pour atteindre des objectifs concrets, dans le cadre de situations liées à la vie quotidienne. Leur activité de lecture est courte, ponctuelle et très situationnalisée (Bentolila, 1996). Leur comportement n'est pas celui d'un lecteur qui analyse des écrits pour eux-mêmes, hors contexte, dans un objectif de distanciation face aux événements, de réflexion et de théorisation. Autrement dit, leur rapport à l'écrit reste, comme celui d'une personne simplement alphabétisée, de type « oral-pratique » au lieu d'être de type « scriptural-réflexif » (Lahire, 1997).

Au-delà des pratiques dans le domaine de l'écrit, notre étude confirme également que les différences en matière de lecture entre étudiants en situation de réussite et étudiants en situation d'échec ne se limitent pas aux registres socio-affectif et motivationnel, mais se manifestent également sur le plan cognitif. En effet, les étudiants en difficultés témoignent de compétences lectorales moins élaborées. En effet, bon nombre d'entre eux ne maîtrisent pas suffisamment les stratégies d'anticipation et de vérification d'hypothèses à la base d'une compréhension aisée et rapide d'un texte écrit. Lorsqu'on analyse de plus près les erreurs des étudiants à l'épreuve de closure, on s'aperçoit que la prise en compte conjointe du contexte gauche (pour émettre une hypothèse) et du contexte droit (pour en vérifier la validité) n'est pas toujours maîtrisée. Il arrive même qu'au-delà des erreurs sémantiques, certains étudiants introduisent des mots grammaticalement impossibles, ce qui témoigne de difficultés d'anticipation non seulement au niveau du sens, mais également au niveau du respect des contraintes syntaxiques.

Ainsi, un faible niveau de pratiques va de pair avec des stratégies de lecture peu efficaces – une relation qui est sans doute réciproque : d'une part, lorsqu'on ne dispose que de stratégies de lecture lentes et laborieuses, on évite au maximum le recours à l'écrit (Foucambert, 1989). D'autre part, c'est en lisant

qu'on peut améliorer l'efficacité de ses stratégies : moins on lit, moins on maîtrise la lecture (Gombert et Fayol, 1995).

Rappelons enfin que l'épreuve utilisée dans le cadre de cette recherche est une épreuve relativement facile, qui ne mesure que des compétences de base impliquées dans la compréhension de l'écrit, largement inférieures à celles exigées de la part d'un étudiant. La maîtrise de ces compétences élémentaires est loin de constituer une condition suffisante à la réussite universitaire, même si elle apparaît évidemment comme une condition nécessaire. Cette interprétation est confirmée à travers nos résultats. En effet, si les étudiants aux scores faibles à l'épreuve de closure sont généralement en situation d'échec, la réussite à notre épreuve ne garantit pas la réussite universitaire. Nos futurs travaux s'attacheront à vérifier si des épreuves faisant appel à des compétences plus complexes (par exemple une épreuve de résumé ou d'analyse de texte ou une épreuve de recherche documentaire) permettraient de discriminer encore plus fortement les étudiants en fonction de leurs résultats universitaires.

CONCLUSION

Ce n'est que ces 20 dernières années que l'illettrisme est devenu un centre majeur de préoccupations. Et ce n'est que bien plus récemment que la question des difficultés de lecture des étudiants commence à être évoquée.

Comment peut-on expliquer cette évolution ? Y a-t-il de nos jours de plus en plus d'illettrés ? Les étudiants d'aujourd'hui sont-ils moins compétents que ceux d'autrefois ? Autrement dit : peut-on dire que le niveau baisse ?

Afin de répondre à ces questions, rappelons que l'illettrisme est toujours relatif à des exigences sociales. Or, dans nos sociétés post-modernes, les exigences en matière de formation ont fortement augmenté. Les études universitaires ne sont plus aujourd'hui un choix délibéré d'une élite minoritaire, mais une nécessité sociale, un moyen de se préserver contre le chômage. Par conséquent, un nombre croissant de jeunes s'engage dans une formation post-baccalauréat. Cette augmentation massive du nombre d'étudiants accentue de manière considérable l'hétérogénéité du public universitaire (Dumora *et al.*, 1997, Fave-Bonnet, 1997, Galland et Oberti, 1996, Yahu

et Raulin, 1997), une hétérogénéité qui se retrouve, comme le montre notre étude, au niveau du rapport à l'écrit.

Ainsi, si statut d'étudiant n'est pas (ou plus) synonyme aujourd'hui de statut de lecteur, c'est parce que le niveau monte, non pas parce qu'il baisse ! Autrement dit, le niveau d'instruction moyen (dans l'absolu) ne cesse de croître, mais en même temps, l'hétérogénéité des compétences et de ce fait le décalage par rapport aux exigences scolaires et universitaires augmente considérablement.

Le fait qu'un nombre de plus en plus important d'étudiants se trouve donc aujourd'hui en décalage par rapport aux exigences inhérentes aux études supérieures doit nous amener à nous interroger à la fois sur l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des nouveaux publics étudiants et sur les procédures d'orientation (Annoot, 1998).

Sur le plan de l'orientation, il nous semble que nous avons à faire, en France, à un véritable paradoxe. Rappelons à ce propos que l'échec universitaire touche particulièrement les étudiants qui ne sont pas titulaires d'un bac général (Yahou et Raulin, 1997). En même temps, ces étudiants se caractérisent souvent par une plus faible satisfaction à l'égard de leurs études (Merle, 1997), dans la mesure où la filière universitaire correspond pour eux à un « choix négatif », un « second choix », en quelque sorte « faute de mieux » (Berthelot, 1987 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988). En effet ces étudiants ayant suivi des filières secondaires techniques très spécialisées sont souvent exclus des formations professionnelles courtes qui correspondent a priori à leur profil et à leur projet professionnel, car celles-ci pratiquent, contrairement à l'université, une sélection à l'entrée. Cette sélection se fait non pas sur des compétences « techniques », mais sur des compétences générales, notamment dans le domaine de l'écrit. Ainsi, la plupart des étudiants qui s'inscrivent en première année de psychologie ne souhaitent pas du tout devenir psychologues ; recalés de différentes écoles dans le secteur médico-socio-éducatif (école d'éducateur, d'assistante sociale, d'infirmière, ...), ils s'inscrivent en psychologie « pour faire quelque chose » ou en attendant de repasser les concours auxquels ils avaient échoué. Ces difficultés d'orientation posent évidemment problème à la fois sur le plan motivationnel, et sur le plan cognitif. Comment réussir dans une filière que l'on n'a pas véritablement choisie et qui ne correspond pas à un projet professionnel précis ? Comment réussir dans une filière générale et plutôt « théorique » avec

des exigences importantes, notamment dans le domaine de l'écrit, quand on est issu d'une formation professionnalisante « pratique » ? Ainsi, on assiste aujourd'hui à des formes d'exclusion scolaire « de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993) qui sont bien plus sinueuses qu'autrefois : le baccalauréat donne l'illusion à un grand nombre de jeunes de pouvoir intégrer un cursus de l'enseignement supérieur, mais en réalité, les titulaires des baccalauréats les moins valorisés sont orientés vers les filières universitaires les moins valorisées au sein desquelles ils sont rapidement placés en situation d'échec (Beaud et Pialoux, 2001 ; Beaud, 2002).

Au niveau des méthodes pédagogiques, les formations universitaires introduisent depuis quelques années de nouveaux enseignements (tutorat, projet professionnel, méthodologie du travail universitaire, Dispositif d'Aide à la Réussite en DEUG, ...) visant à améliorer les méthodes de travail de l'étudiant et à développer ses capacités de construction de projets. Ces enseignements, orientés vers l'individualisation et centrés sur l'étudiant, ont également comme objectif de faciliter la transition entre le lycée et l'université. Un des effets positifs non négligeables du tutorat renvoie à la médiation des tuteurs qui se révèlent de véritables « passeurs » permettant aux étudiants de se rassurer et de se détacher des déterminations familiales (Laterrasse *et al.*, 2002). De ce fait, les étudiants évaluent généralement ces enseignements de manière très positive. Toutefois, leur impact sur la réussite universitaire reste encore limité (Danner, 1999). Plusieurs facteurs permettent, à notre avis, d'expliquer ceci. Tout d'abord, il est probable que les étudiants qui fréquentent et participent activement à ces enseignements soient ceux qui en ont le moins besoin, c'est-à-dire ceux qui « sont suffisamment intégrés à l'université pour refuser d'en être exclus » (Annoot, 1998, p. 68). Ceci pose le problème majeur de dispositifs fondés sur le volontariat, lorsque précisément le rapport au savoir et à l'écrit est d'abord un rapport utilitaire. Comme le montre notre recherche, les étudiants en grandes difficultés n'ont pas conscience des exigences implicites à l'université, comme ils n'ont sans doute pas conscience de leurs difficultés. Ils sous-estiment considérablement l'importance de la lecture et du travail personnel en général dans le cadre de leurs études et considèrent que pour réussir, il suffit de suivre les cours, de prendre des notes et de réviser quinze jours avant les examens (Louvot-Schmauss et Prêteur, 1998). Dans cette optique, l'échec universitaire (quasi inévitable) est vécu comme une mauvaise surprise et interprété comme une fatalité. Par conséquent, une prise de

conscience du décalage entre pratiques effectives et attentes implicites est sans doute une première étape incontournable pour que les étudiants puissent tirer profit des aides méthodologiques qui leur sont proposées.

Ensuite, ces dispositifs ont été mis en place à partir de l'hypothèse de difficultés d'adaptation des étudiants à la vie universitaire en général et à de nouvelles méthodes de travail en particulier. Si cette hypothèse est sans doute plausible, elle n'a pas été testée empiriquement et les facteurs évoqués ne sont certainement pas les seuls impliqués dans l'explication de l'échec à l'université. Afin d'améliorer l'efficacité des dispositifs d'aide et des méthodes pédagogiques en général, il nous semble indispensable d'étudier plus précisément les difficultés des étudiants, d'analyser de plus près leur rapport à l'École et au savoir en général, mais également à l'écrit en particulier. Actuellement, cette thématique est peu prise en compte dans les recherches : tout se passe comme si les étudiants étaient forcément des apprenants

efficaces, comme s'il n'y avait pas de questions à se poser sur les méthodes et les relations pédagogiques (Fave-Bonnet et Clerc, 2001).

Enfin, si les difficultés des étudiants se situent en effet dans leur rapport au savoir et à l'écrit, il semble légitime de s'interroger sur l'efficacité d'interventions qui se situeraient uniquement au niveau de l'université, ou même de l'école en général. Il ne faut pas oublier que l'illettrisme est une problématique sociale qui ne peut être traitée de manière purement scolaire (Chartier et Hébrard, 1992). Ainsi, si les transformations au niveau des pratiques pédagogiques sont certes fondamentales, on ne peut faire abstraction d'une réflexion plus large quant aux obstacles sociaux qui empêchent certaines personnes de s'inscrire dans des réseaux de communication écrite.

Eva Louvet

Université Louis Pasteur – Strasbourg 1

Yves Prêteur

Université de Toulouse-le-Mirail

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEUX J.-M., BESSE J.-M., FALAIZE B. (dir.) (1997). – **Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?** Paris : Magnard.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 43, p. 59-72.
- BENTOLILA A. (1996). – **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Paris : Plon.
- BERTHELOT J.-M. (1987). – De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. **Revue française de pédagogie**, n° 81, p. 5-15.
- BESSE J.-M., DE GAULMYN M.-M., GINET D., LAHIRE B. (dir.) (1992). – **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2001). – Les « bacs pros » à l'université. Récit d'une impasse. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 87-97.
- BORKOWSKI J.-L. (1990). – L'illettrisme. **Données sociales**, INSEE, p. 355-360.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1993). – Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**. Paris : Anthropos.
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J. (1992). – Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- DANNER M. (1999). – Le tutorat en DEUG : effets limites d'une bonne idée. **La Revue de l'Université**, n° 18, p. 31-39.
- DONNAT O. (1990). – Les Français et la lecture : un bilan en demi-teinte. **Cahiers de l'Économie du Livre**, n° 3, p. 57-70.
- DUMORA B., GONTIER C., LANNEGRAND J.-C., VON-THRON A.-M. (1997). – Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie. Étude d'une cohorte 1993-1998. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 26 (3), p. 389-414.
- DURU-BELLAT A., MINGAT A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. **L'année sociologique**, n° 38, p. 309-340.
- ESPÉRANDIEU V., LION A. (1984). – **Des illettrés en France : rapport au premier ministre**. Paris : La Documentation française.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation**. Paris : Armand Colin.
- FAVE-BONNET M.-F. (1997). – Les mutations de l'université. **Sciences humaines**, n° 70, p. 12-17.
- FAVE-BONNET M.-F., CLERC N. (2001). – Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. **Revue française de pédagogie**, n° 136, p. 9-19.
- FOUCAMBERT J. (1989). – **Question de lecture**. Paris : Retz/AFL.

- GALLAND O., OBERTI M. (1996). – **Les étudiants**. Paris : La Découverte.
- GOMBERT J.-E., FAYOL M. (1995). – La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. *In* D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), **Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Paris : Hachette Éducation.
- GPLI (1995). – **De l'illettrisme. État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit**. Paris : Centre INFFO.
- GRIGNON C. (2000). – **Les conditions de vie des étudiants**. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1992). – Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. *In* J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (1997). – **Les manières d'étudier. Enquête 1994**. Paris : La Documentation française.
- LATERRASSE C., ALBERTI C., DE LÉONARDIS M. (2002). – Les dispositifs d'aide à l'université : bilan des évaluations et perspectives. *In* C. Laterrasse (dir.), **Le rapport au savoir, à l'école et à l'université**. Paris : L'Harmattan.
- LOUVET-SCHMAUSS E., PRÊTEUR Y. (1998). – Lire-écrire pour étudier à l'université : une approche comparative franco-allemande. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 27 (4), p. 505-527.
- MERLE P. (1997). – Le rapport des étudiants à leurs études. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 26 (3), p. 367-387.
- MINARY J.-P., BERTRAND M., LEFORT B., MERCIER P., SOUCHON M. (2001). – Un illettrisme à l'université ? **Bulletin de psychologie**, 54 (4), p. 427-438.
- POMPOUGNAC J.-C. (1992). – Approche sociologique de la lecture. *In* M. Butlen et J. Hébrard (dir.), **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP.
- ROMAINVILLE M. (2000). – **L'échec dans l'université de masse**. Paris : L'Harmattan.
- VALLERAND R., BLAIS M., BRIÈRE N., PELLETIER L. (1989). – Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 21 (3), p. 323-349.
- VIALA A., GABER F. (1993). – Capitalisation ou compensation culturelle ? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas. *In* E. Fraisse (dir.), **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF.
- YAHOU N. et RAULIN E. (1997). – L'accès au deuxième cycle universitaire : d'importantes disparités selon la filière, l'origine scolaire et l'université. **Éducation et formations**, n° 50, p. 41-46.

L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation

Lise Demailly

L'article part du constat de la résistance des personnels de base enseignants et chefs d'établissements à l'évaluation des établissements et à une évaluation de leur travail qui prenne en compte les résultats et les progrès des élèves. L'auteur s'interroge sur la dynamique de cette résistance et le cadre théorique permettant de la penser. Selon un premier cadre explicatif, la pratique d'évaluation est un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir et des intérêts) ; selon le second, c'est un processus politique (elle implique des luttes entre visions du monde et entre projets de société) ; selon le troisième, c'est un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles). Une étude de cas permet à l'auteur de mettre en évidence le rôle décisif de la confiance politique dans la possibilité qu'un processus d'évaluation se déroule avec des conséquences de mise en mouvement des pratiques et des représentations. Sur cette base, l'évaluation peut réaliser un co-apprentissage négocié. Il reste que les enseignants ont de « bonnes raisons » pour refuser les formes les plus technicistes d'évaluation, trop en décalage avec les temporalités subjectives de leur pratique.

Mots-clés : enseignants, évaluation, confiance, négociation, éducation prioritaire.

Le développement de l'évaluation de l'action éducative est depuis quelques années l'objet d'analyses sociologiques ou administratives qui commencent à permettre une certaine cumulation des connaissances.

Du côté sociologique, citons les articles de Demailly, Fixari et Kletz (Demailly, 1995 ; Fixari et Kletz, 1996) qui ont initié un regard sociologique sur les pratiques d'évaluation, autrement dit une position d'analyse qui se différencie des travaux produisant des méthodes et outils d'évaluation ou des études à caractère évaluatif, pour

prendre l'évaluation comme objet sociologique en tant que tel. Le texte de Demailly, 1995, expose notamment les principes méthodologiques et un cadre théorique (alors essentiellement crozérien) pour tenir cette posture de recherche. Puis un certain nombre de travaux empiriques ont appliqué ce programme, notamment dans l'académie de Lille, avec l'observation du déroulement et des effets des audits d'établissements lillois (Demailly, Gadrey et al., 1998 ; Demailly, 1999a), et l'étude de l'évaluation des contrats de réussite REP (Demailly, Verdière, 2000 ; Demailly, Tondellier, 2001).

L'INRP a développé de son côté sur l'évaluation un programme empirique en partie normatif conformément à la vocation de cet Institut, mais les travaux d'Yves Dutercq sont clairement sociologiques et abordent notamment l'articulation décentralisation/évaluation (Dutercq, 2000a ; Dutercq, 2000b).

Des lieux de débats se sont créés autour de colloques organisés par l'IREDU, l'ADMEE, le REF (réseau éducation formation francophone), la revue Tocqueville, les entretiens Jacques Cartier à Montréal. Ils ont contribué à la création d'un milieu international francophone de réflexion sur l'évaluation de l'action publique, telle qu'elle se développe dans un contexte politique spécifique, différent de celui de nos voisins britanniques. Ils ont donné lieu à des ouvrages collectifs coordonnés par Figari (Université de Grenoble), Demailly (CLERSE), Pelletier (Université de Montréal), Soleaux (IREDU Dijon).

On peut aussi mentionner la récente thèse en sociologie de Juliette Verdière qui porte sur les attitudes des enseignants et des cadres par rapport à l'évaluation (Verdière, 2001). Enfin les travaux et interventions de Ballion, de l'équipe Dubet/Duru-Bellat ont contribué également à la réflexion sociologique sur l'évaluation des établissements (Ballion, 1998 ; Dubet, Duru-Bellat, 1999).

Parallèlement, du côté administratif, les échecs partiels des premières tentatives pour impulser une « culture de l'évaluation » et la création du Haut Comité de l'Évaluation de l'École ont favorisé le développement d'une attitude descriptive et critique, et non plus seulement praxéologique et normative. C'est ainsi qu'après ou à côté des textes politiques fondateurs au rang desquels nous rangerons volontiers Thélot (Thélot, 1993) et Pair (Pair, 1998), à côté des articles qui illustrent, explicitent, légitiment l'évaluation mise en place par la DPD (Hémin, Meuret), on voit apparaître une autre génération de textes, réflexifs pour leur part, autour des questions : « que fait l'administration quand elle évalue ? » et « quels sont les usages des rapports d'évaluation ? ». Le récent rapport Dasté en est un exemple (Dasté, 2002), ainsi que le rapport de l'IGAENR sur les usages de ses propres rapports (IGAENR, 2000). Le développement du travail du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École se déploiera certainement en ce sens, puisque sa mission n'est pas seulement de commander et piloter des évaluations, mais de faire des rapports sur l'état de l'évaluation, de se situer donc à un niveau méta-évaluatif (1).

L'ensemble de ces travaux qui appartiennent à la sociologie de l'évaluation ou à la réflexion administrative méta-évaluative font apparaître des convergences autour d'un certain nombre de résultats, de principes, et de questions reconnues comme pertinentes :

– le regard sociologique sur les processus et dispositifs existants, ainsi que sur l'usage effectif des résultats d'évaluation est utile ;

– or, les établissements font un faible usage des résultats d'évaluation produits par la DEP/DPD, les Inspections générales et autres experts (2) ;

– l'évaluation n'est pas qu'une pratique technique, c'est une pratique stratégique et politique. Développer une « culture de l'évaluation » ne peut consister en la simple amélioration de la rigueur et de la finesse intrinsèque des évaluations ;

– il faut des évaluations globales d'établissements au-delà des seules évaluations de performances scolaires, pour comprendre ce qui se passe dans les « boîtes noires » et pour avoir donc une chance d'influencer les pratiques d'enseignement et d'établissement ;

– les évaluations doivent être participatives si elles veulent mobiliser les acteurs et faire en sorte que la décision publique ou professionnelle soit effectivement orientée par l'évaluation ;

– enfin, un constat plus récent concerne l'ampleur de la résistance des personnels de base enseignants et chefs d'établissements à l'évaluation des établissements et à une évaluation de leur travail qui prenne en compte les résultats et les progrès des élèves. Ce dernier phénomène que nous désignerons ensuite par le raccourci « résistance à l'évaluation » sera l'objet de cet article.

Nous nous sommes interrogée sur la dynamique de cette résistance et le cadre théorique permettant de la penser, dès lors que le chercheur dépasse le sentiment d'évidence lié à l'identification à la personne dont le travail est évalué. Nous allons d'abord formuler des hypothèses pour penser la résistance à l'évaluation, puis dans un second temps, proposer une étude de cas qui permet d'avancer sur la question.

COMMENT PENSER LA RÉSISTANCE À L'ÉVALUATION ?

Une première illustration de la « résistance à l'évaluation » est que l'évaluation du travail des personnels de base, au sens rigoureux de ce terme, n'existe quasiment pas. Pour les chefs d'établissements, la longue période de vide d'évaluation qui précède l'accord de 2000 est significatif d'un quasi-refus d'une évaluation de leur travail. En ce qui concerne les enseignants, l'inspection comme contrôle de conformité de la posture et de la pratique et une notation où domine le critère de l'ancienneté ne constituent pas une évaluation réelle du travail des enseignants, au sens où seraient appréciés les objectifs et les résultats de leur travail. Ce fait est constaté et déploré par

les rapports administratifs successifs (par exemple : Pair, 1998 ; Dasté, 2002). D'autre part, nos enquêtes de terrain et le travail de thèse de Juliette Verdière confirment largement que l'utilisation concrète des évaluations d'établissements, à la base, est très variable. Certains enseignants ne connaissent pas les outils nationaux d'évaluation. D'autres connaissent leur existence mais pas les détails des indicateurs et ne les utilisent pas, car ils ne savent pas comment faire. Dans ces conditions, l'évaluation est souvent interprétée comme un moyen de culpabilisation. De plus, elle ne porte pas, selon un grand nombre d'entre eux, « sur les choses vraiment importantes », car tout n'est pas quantifiable. Les évaluations en zone difficile sont considérées comme plus déprimantes que motivantes (3). Certains enseignants semblent mal connaître les analyses qui sont faites au niveau académique ou national, ne connaissent pas la différence entre résultats attendus et résultats réels, et rejettent en bloc tout ce qui est formalisation quantitative de leur travail (4). Pour d'autres, le problème des classements des établissements est qu'ils ne prennent pas en compte leurs spécificités, même avec les calculs de taux attendus et de valeur ajoutée. Les chiffres ne sont en général pas bienvenus.

Enfin, les enseignants refusent pour une grande part d'entre eux l'idée d'une évaluation de leur travail *individuel ou collectif* qui inclurait dans ses données les résultats scolaires de leurs élèves, même dans le cas où les progrès de ceux-ci seraient calculés en termes de « valeur ajoutée » et tiendraient compte des caractéristiques socioprofessionnelles des parents d'élèves (5).

Notons cependant des paradoxes. Il est bien des situations où une absence totale d'évaluation est critiquée et ressentie comme équivalente à une absence de reconnaissance. Dans notre enquête sur les REP, la majorité des enseignants ne se sont pas présentés comme « usés » par leur métier mais comme ayant fortement conscience du risque d'usure. Ils présentent leur implication actuelle dans leur métier comme un choix personnel mais avertissent l'enquêteur que cette implication n'est pas durable à l'infini : ce qui la menace avant tout, c'est le manque de reconnaissance de la part de l'institution, et notamment le manque de distinction entre les enseignants qui s'investissent et ceux qui « se contentent de faire leurs cours ».

D'autre part les enseignants reconnaissent volontiers, en situation d'entretien, qu'il y a parmi eux des compétents et des incompetents, des dévoués et des paresseux, des ingénieux et des maladroits, des

démocrates et des élitistes, des débutants et des expérimentés, des impliqués et des « planqués », qu'il y a parmi les chefs d'établissements de grands chefs et de petits chefs, et beaucoup s'agacent que tout le monde soit traité, symboliquement et/ou matériellement (ce serait à approfondir), à la même enseigne.

La résistance à l'évaluation reste donc une énigme sociologique (6), d'autant plus que certaines expériences d'évaluation impliquantes parviennent à se déployer effectivement et donc que la résistance « corporatiste » n'est ni totale ni constante, mais semble plutôt varier selon les contextes et les conjonctures, dont il faudrait alors comprendre les caractéristiques.

On peut faire un détour par la tradition sociologique pour penser les sources de la norme professionnelle, et donc les ressorts du changement. Plusieurs modèles se proposent :

1. La conformité de la pratique de l'individu à des normes peut d'abord obéir à l'*intérêt* : choix rationnel autonome avec comparaison coût/avantage, intérêt objectif produit par les structures (Crozier, Friedberg).

2. La conformité aux normes peut aussi advenir par obéissance à un agent extérieur qui a un pouvoir de sanction ou de *contrainte* pour les imposer.

3. Elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'*attachement* à un groupe spécifique qui reconnaît cette norme par tradition ou par habitus (Sainsaulieu, Segrestin, Bourdieu) ou par lien à un leader inspiré (le lien charismatique chez Weber).

4. Elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'attachement à un groupe spécifique qui reconnaît ou invente cette norme dans le cadre d'un *projet* collectif autonome « instituant » (Touraine, Castoriadis).

5. Elle peut relever d'un *état cognitif*, d'un état de la rationalité (Boudon, Demeulenaere).

L'inculcation (au sens de martelage de la « propagande » institutionnelle), peut avoir un impact spécifique mais essentiellement quand elle rencontre un de ces précédents mécanismes.

Nous pouvons nous appuyer sur ces théories sociologiques de la norme professionnelle pour déployer concrètement les trois cadres explicatifs possibles de la résistance à l'évaluation : l'intérêt, les valeurs, la rationalité. Selon le premier, la pratique d'évaluation est un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir) ; selon le second, c'est un processus politique (elle implique des luttes entre

visions du monde et entre projets de société) ; selon le troisième, c'est un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles).

Résistances à l'évaluation et intérêt

La représentation de la résistance à l'évaluation comme défense des intérêts individuels ou collectifs peut donner lieu à plusieurs formulations. Il peut s'agir d'une lutte stratégique classique, pour maintenir le confort professionnel, les avantages acquis, servir les intérêts individuels et corporatistes. Elle s'appuierait notamment sur la peur d'une articulation entre l'évaluation et le déroulement de carrière. Collectivement, elle concernerait la défense de la professionnalité dans les rapports de force salariaux, la défense de son caractère insubstituable (ineffable, incommensurable), un refus de l'ingérence dans une pratique professionnelle qui veut maintenir ses zones d'autonomie, un refus du contrôle rapproché des pratiques, une défense des marges de manœuvre.

Résistances à l'évaluation et valeurs

On pourrait penser la résistance à l'évaluation en termes de valeurs :

- nostalgie de l'univers bureaucratique qui assurait une sacralisation de l'École ;
- méfiance politique devant une technologie politique qui est perçue comme liée au management privé ;
- conséquence d'une vision de l'École comme foncièrement inégalitaire.

Cette dernière sous-hypothèse, plus directement articulée au discours des agents recueilli en entretien, mérite explicitation. Selon ces discours, toute évaluation serait comparaison, et donc injuste, inéquitable, les conditions de travail des enseignants étant radicalement différentes et inégales ; car faire faire des progrès à une classe de filles et fils de chômeurs ne peut être comparé (malgré toutes les sophistications statistiques) à faire faire des progrès à une classe de filles et fils de bourgeois. Selon cette hypothèse, tout se passerait comme si les enseignants ne croyaient absolument *pas ou plus à l'égalité des chances entre enseignants*, si j'ose dire, ni à l'unité du métier ; le projet social d'amélioration de la qualité de l'école ne serait plus crédible à leurs yeux.

Résistance à l'évaluation et forme de rationalité

Une troisième théorie serait que la résistance des enseignants pourrait relever d'une distance cognitive. De fait, chez une majorité d'enseignants, même de disciplines scientifiques, nous avons pu observer une profonde méfiance vis-à-vis des statistiques : difficulté à les lire, peur de la manipulation, sentiment de fossé entre le chiffre et le réel. Il s'agirait d'abord d'un fossé *cognitif* par rapport à l'évaluation critériée des résultats de l'action, celle qui prescrit l'usage de la mesure en disant, par exemple : on ne dit pas que la violence diminue sans avoir construit des indicateurs d'incivilité, on ne dit pas que les élèves s'expriment plus et mieux en classe sans avoir construit des indicateurs pour évaluer l'oral.

À l'inverse, tout l'espace de l'activité auto-évaluative et réflexive des enseignants serait occupé par une *évaluation qualitative en continu* sur le déroulement de l'action (manifestation d'intérêt des élèves, possibilité de conduites de l'action jusqu'à son terme, modification du rapport à l'école de l'élève) que l'on peut résumer par les expressions : « ça marche/ça ne marche pas » ou « on connaît nos élèves, on sait ce qu'on fait avec eux, on sait ce qu'on obtient avec chaque gamin, on n'a pas besoin de test. »

L'exigence d'une évaluation critériée et passant par la mesure serait donc en fort décalage avec les pratiques spontanées des terrains pour des raisons liées à la temporalité intrinsèque de l'action pédagogique.

Cette hypothèse renvoie à une vision de l'évaluation comme « technique ou technologie sociale » avec en conséquence une dimension cognitive contraignante de l'ordre de la traçabilité et de la « mappabilité » (Cochoy, de Terssac, 2000), que nous avons développée autour du concept de « technique du social » (7).

Ces différentes hypothèses sont partiellement compatibles sur le plan théorique. Elles mettent en jeu cependant des conceptions différentes des acteurs de base, et donc des visions différentes des politiques de changement efficaces, qui devraient éventuellement être alors articulées.

MONOGRAPHIE : UN MOMENT DE L'ÉVALUATION DES RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE, LA RÉDACTION DES PREMIERS BILANS D'ÉTAPES

À ce point de notre réflexion, nous voudrions proposer au lecteur un gros plan sur un moment du processus d'évaluation de la politique d'Éducation

prioritaire dans une académie. Ce moment, et les documents qui le caractérisent, nous paraissent en effet particulièrement intéressants pour l'analyse sociologique. Nous disposons entre autres de 109 bilans d'étapes, remis à l'administration après un an de fonctionnement du contrat de réussite par les REP, documents qui ont été rédigés de manière « libre » (8).

Le contexte national

Rappelons quelques éléments de la relance de la politique d'Éducation prioritaire. En 1997/1998, lors d'une *première phase*, une opération d'état des lieux de l'Éducation prioritaire a été lancée par l'administration centrale. Toutes les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont eu à élaborer des documents de synthèse répertoriant leurs caractéristiques spécifiques, les grandes actions mises en œuvre et l'évaluation que les acteurs du terrain dressaient de ces actions (9)... Le *deuxième temps* fut celui de l'établissement de la nouvelle carte de l'Éducation prioritaire et de la formalisation en place de nouveaux réseaux. Le *troisième* consista à la mise en œuvre de la nouvelle politique de l'Éducation prioritaire au niveau de chaque académie à travers l'élaboration de « contrats de réussite » entre les REP et leur hiérarchie académique.

Le Ministère définit dix grandes priorités, qui faisaient référence aux grandes missions de l'école et qui devraient être reprises dans la définition des objectifs de chaque REP. Le Ministère mettait ainsi l'accent sur l'unicité des programmes scolaires en France (on doit avoir les mêmes exigences en REP qu'ailleurs), l'importance de la bonne maîtrise des apprentissages de base, de la scolarisation précoce, de l'éducation à la citoyenneté, des liens école/famille, de la cohérence du travail partenarial (lien entre les contrats de réussite, la politique de la ville, les contrats éducatifs locaux, etc.). Il insistait également sur la nécessité de l'utilisation des outils d'évaluation par les acteurs du terrain (évaluations nationales CE2/6^e, IPES notamment) (10).

Le contexte local

Fin 1998, la nouvelle carte de l'Éducation prioritaire est définie et présentée, ainsi que les objectifs de la relance, aux 112 REP de l'académie. Pour les REP « entrant » dans l'Éducation prioritaire, les équipes de pilotage, élargies à des enseignants et à des conseillers pédagogiques, bénéficient d'une formation de 6 heures au diagnostic pédagogique et à l'uti-

lisation des évaluations quantifiées disponibles. Le « contrat de réussite » et les exigences de sa rédaction sont présentés à l'occasion de réunions d'information. L'académie a opté pour un document cadre qui devra être adapté à chaque REP par leurs équipes de pilotage respectives. Pour élaborer les contrats de réussite en respectant les consignes académiques, il est nécessaire d'adopter une démarche de projet : le REP doit faire son diagnostic, avec l'aide d'indicateurs d'évaluation (IPES, évaluations CM2/6^e, tableaux de bord départementaux), proposer des solutions sous forme de « fiche-actions » de préférence intercatégorielles et interniveaux ou interdisciplinaires, et prévoir les méthodes pour évaluer l'efficacité des solutions choisies.

Précisons que pour les responsables académiques (11), la politique académique d'Éducation prioritaire est une reprise ou une continuation de l'idée initiale des audits lillois. Ils veulent ainsi mettre en place une nouvelle démarche de pilotage pour l'Éducation prioritaire où l'évaluation permettrait d'optimiser les prises de décisions, une première fois lors de la rédaction du contrat, une deuxième fois lors des bilans d'étapes annuels et du bilan final. Il s'agit d'élaborer un dispositif de suivi continu (à la différence de ce qui s'est passé pour les audits).

L'académie a par ailleurs proposé aux REP l'aide d'un groupe de soutien pour l'élaboration de leurs contrats de réussite. Ce groupe est constitué de membres du « Service de la vie pédagogique » du Rectorat, service lui-même issu du « Bureau de l'évaluation et de la politique éducative » créé à l'Inspection Académique (IA) du Département 1 en 1993.

Ce bureau est constitué de cadres académiques et d'enseignants. Avant la relance de l'Éducation prioritaire, il avait déjà formalisé différents outils de pilotage et d'évaluation pédagogique, ceci en se basant entre autres sur les résultats aux évaluations nationales CE2 et 6^e et sur les indicateurs IPES. Il avait ainsi constitué des tableaux de bord pour les collèges de D1, tableaux mettant en parallèle les indicateurs d'entrée et de sortie du collège, qui pouvaient également servir pour le pilotage des ZEP.

L'existence de ce bureau et le travail qu'il a opéré démontrent un intérêt fort de l'IA de D1 pour le développement des outils d'évaluation. On ne trouve pas une attention similaire de la part de l'IA du Département 2, ce qui a conduit à un déséquilibre du niveau de développement de l'évaluation entre les deux départements. Les données sur les établissements de D1 sont traditionnellement plus parcellaires que celles portant sur les établissements de D2. Ce retard de D1 aurait cependant dû être comblé puisque la création du « Service de la vie pédagogique » au

Rectorat, dont certains membres sont issus de ce Bureau de l'évaluation, a transmis le travail de collecte de données et de construction d'outils du territoire départemental au territoire académique.

Les textes des contrats de réussite donnent lieu à des appréciations formelles, sous forme de courriers signés par l'IA chargé du dossier, notamment quant à la culture de l'évaluation qu'ils manifestent. Voici un exemple concernant le contenu des appréciations concernant le contrat de réussite déposé par le collègue René Char (12) :

Notes d'entretien avec les responsables académiques :
Les responsables académiques reprochent ainsi au contrat de réussite du REP René Char de ne pas utiliser les bons indicateurs, d'être trop dense (accumulation de chiffres et de statistiques) et trop dispersé : les actions ne sont pas reliées aux objectifs qui manquent eux-mêmes de précisions. Le contrat de réussite ne se détache pas assez des projets d'école sur lesquels il est basé, il incorpore trop d'actions jugées « périphériques », c'est-à-dire ne portant pas directement sur les apprentissages.

Par rapport à ces critiques, le responsable du REP concerné défend en entretien les personnels :

« Je dois me permettre d'indiquer quand même, de montrer l'absence de moyens attribués aux circonscriptions pour traiter ces évaluations de CE2. C'est-à-dire que l'on n'a absolument rien. Moi je n'ai pas de conseiller pédagogique formé à ça. Les gens ne savent pas utiliser Excel. On n'a pas proposé de formations à ces conseillers pédagogiques. Je n'ai pas de temps. Si je veux que ces conseillers pédagogiques soient sur le terrain pour aider les jeunes enseignants qui arrivent et qui sont face à l'adversité des familles etc. Je veux dire que c'est clair, que c'est ça ou la présence sur le terrain. », REP René Char, Responsable.

Après ces évaluations des contrats de réussite, les rapports entre les personnels de base et l'administration deviennent assez tendus, d'autant plus que la politique nationale n'est pas consensuelle dans cette académie où enseigner en REP est souvent difficile : les « pôles d'excellence » par exemple susciteront l'ironie et seront cités comme la preuve éclatante de l'incompréhension totale de la hiérarchie vis-à-vis du travail des terrains.

Le processus étudié

À partir de janvier 2000, une nouvelle chargée de mission, V., IPR, prend en charge le dossier REP. Elle opère un *changement de style* sur la base de ses compétences et de ses convictions :

– une volonté de transparence : la composition du groupe de pilotage est rendue publique, les comptes

rendus de réunion du groupe de pilotage sont rédigés et diffusés, les chercheurs sont invités régulièrement aux réunions du groupe ;

– une volonté de promouvoir des formes de discussion et d'échanges dégagées des relations hiérarchiques au sein du groupe de pilotage ;

– une centration effective sur l'accompagnement. V. explique son malaise par rapport à la première procédure d'évaluation du contrat de réussite qui, à ses yeux, relève trop de ce que nous traduirions par l'évaluation-contrôle : « lire et corriger les copies », « distribuer des bons points ». « Il faudrait d'autre part accompagner les équipes, sinon les projets ne sont que du papier ». Elle mettra effectivement en place une forme originale d'accompagnement (les « visites d'accompagnement ») : deux ou trois membres du groupe de pilotage, à la demande des REP, se déplacent et vont rencontrer les acteurs de terrain (avec un groupe de six à quinze représentants du REP en général, d'après nos observations) pour discuter de l'avancement du projet ;

– enfin, une volonté de s'appuyer sur des « personnes-ressources » (sorte de conseillers pédagogiques du second degré, spécialistes des problèmes de diagnostic pédagogique en français et en mathématiques), sur les animateurs de bassin emploi-formation et, dans chaque bassin, le cadre en charge du dossier de l'Éducation prioritaire.

Le moment du processus d'évaluation auquel nous nous attachons ici particulièrement est le suivant : V., prenant acte de l'agacement qui avait suivi l'écriture très cadrée du contrat de réussite et son évaluation écrite renvoyée aux chefs d'établissement, décide de commander, pour le premier rapport d'étape, une écriture libre.

La forme libre de « la copie », du « devoir d'évaluation » (les métaphores scolaires sont très présentes dans les réunions du groupe de pilotage) est un moyen d'affirmer la distance au management précédent, mais c'est aussi le signe et l'aveu d'un non-savoir : on ne sait pas ce que les terrains savent faire en matière d'auto-évaluation, on ne sait pas ce qu'ils vont être capables d'auto-évaluer et comment, dès lors qu'on ne leur propose pas un questionnaire directif, des cases de tableau à remplir, ou une enquête statistique à réaliser.

Il s'agit donc d'un moment du processus où les cadres prennent acte d'une crise antérieure, reconnaissent que la réalité sociale résiste à la volonté institutionnelle, cherchent des idées pour fabriquer l'outil qui servira au bilan final. Le phénomène socio-

logiquement remarquable ici est donc que l'administration *se met en situation d'apprentissage*.

La forme étant libre, ce document est, pour le sociologue, un bon analyseur du fonctionnement des REP, notamment de leurs différences. La liberté de la forme ne signifiait cependant pas absence d'attentes institutionnelles. Celles-ci portaient d'une part sur la capacité à rédiger ensemble au niveau du REP des documents portant sur le premier et le second degré, d'autre part sur les capacités d'auto-évaluation critériée.

L'étude de ces documents est donc l'occasion de saisir la diversité de la façon dont les REP se sont emparés de l'exercice. Notre point de vue n'est ni évaluatif ni normatif. Notre objectif est de décrire comment, concrètement, les REP s'y sont pris pour écrire une auto-évaluation pour l'institution. Dans un premier temps, nous allons reprendre, dans les entretiens que nous avons menés avec les coordonnateurs, ce qui concernait le bilan d'étape afin de reconstituer l'expérience subjective que constitue cette écriture, puis procéder à une lecture analytique des 109 bilans d'étape des REP eux-mêmes (sur 112 REP).

Les discours des coordonnateurs sur les bilans d'étape

Voyons maintenant ce que les coordonnateurs nous apprennent sur le processus de fabrication de ce document et son sens dans le REP. Nous le regrouperons sous trois thèmes : la légitimité de l'auto-évaluation encadrée par l'institution, les difficultés du travail collectif, les difficultés à mettre en œuvre une évaluation critériée. Autour de ces thèmes, nous citons quelques extraits d'interviews significatifs.

a) La légitimité de l'évaluation et de l'auto-évaluation

Les coordonnateurs apprécient la libre forme du document, sa capacité à mobiliser les acteurs, son utilité pour « faire le point » sur le réseau et éventuellement rectifier certaines actions. Il leur semble « normal » de faire un bilan¹³.

« Je trouve que c'est normal que tous les ans on ait un regard sur ce qu'on avait prévu de faire, sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on n'a pas fait et pourquoi, pour quelles raisons. Donc pour moi, c'est un travail normal, ce n'est pas un travail supplémentaire demandé par l'institution [...]. » M. Courteanu

Il est normal de faire un bilan, même sans demande institutionnelle. Le bilan aide à visualiser l'ensemble de l'action en cours et à rectifier l'action.

« Il permet de mesurer l'écart entre ce qui a été mis en place au départ, enfin ce qui a été objectivé au départ, et ce qui a été réellement fait à l'arrivée. Ça c'est un bon point. On se rend compte que parfois il y a beaucoup d'actions qui sont prévues, peut-être trop et qui du coup, n'aboutissent pas... Il faudrait que ces actions rentrent dans les pratiques pédagogiques de la classe sans que se soit quelque chose « qui s'ajoute » de façon à ce que se soit mieux géré par les enseignants... » M. Artod.

b) Le bilan est un révélateur de la difficulté du travail collectif

Deuxième thème abordé dans le discours des coordonnateurs, celui des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'un travail collectif dans les réseaux qui sont de type divers : problèmes de coordination matérielle, incompréhension politique, et surtout manque de temps.

« Le problème vient de ce que la correspondance n'est pas toujours adressée au principal, au responsable et au coordonnateur. Donc il y a quelquefois des courriers qui arrivent aux deux, des fois des courriers qui n'arrivent qu'au responsable. Alors mon responsable à moi c'est quelqu'un de très sympathique, de très... Il demande pas mieux que de faire, de me donner tout mais il oublie. M. Reibel.

« Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspecteur précédent, parce que en réunion avec le comité de pilotage il dit : "Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place." Et puis il fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis il dit : « Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège. » J'ai pensé : "Il a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau.", hein. » M. Esseberg.

« Ça aurait dû se faire en principe avec un travail collectif mais souvent quand il y a des tâches comme ça, ça retombe sur moi... le principal n'a pas le temps, surtout quand ça arrive en mai-juin, ils ne sont jamais là, ils ont tout le temps des actions ailleurs ou ils ont des tas des choses à faire. L'inspecteur n'a pas le temps non plus, donc ce qui devrait venir de l'équipe eh bien en général, ça vient d'un individu quoi » M. Renard.

Par rapport à ces difficultés, plusieurs méthodes sont bricolées par le coordonnateur pour parvenir à produire tout de même le document (quand il est impliqué dans le processus, ce qui n'est pas toujours le cas).

Le coordonnateur travaille seul :

« – Comment il a été rédigé... ?

– Par moi ! Par moi tout seul dans mon coin. Relu par mon principal, envoyé à l'inspecteur pour signature et pour modification éventuelle. » M. Esseberg.

À partir de documents ou à partir de visites et d'entretiens. Parfois le conseil de zone avalise ou bien le trio se réunit.

« Ben il a été préparé en directoire encore élargi, mais je dirais assez bâclé quoi. Gna gna gna [elle imite une discussion menée rapidement]. Voilà, c'était un petit peu ça. Avec ensuite surtout l'inspecteur qui a plus... enfin le responsable du réseau qui a reformulé un petit peu ce que ici et là on avait dit. » M. Imonée.

La hiérarchie complète et lisse le premier jet écrit par le coordonnateur.

« En fonction de ceux que j'ai récupérés, j'ai écrit un bilan que j'ai donné à l'inspection, ils vont le compléter et puis voilà. » M. Dortes.

« Ils signent, ils co-signent. Je n'ai pas été plus loin. Ils rajoutent hein, ils rajoutent des éléments. Il y a des éléments négatifs, mais qui n'étaient pas de leur fait, qui étaient simplement à cause de la situation quoi, des choses qui marchaient moins bien étaient un peu gommées, ou on a rajouté des éléments qui semblaient positifs au collège » M. Renard.

Rares sont les cas où les coordonnateurs ont pris le risque de provoquer des réunions larges.

c) Le bilan est un révélateur des difficultés propres à l'évaluation de projet

Enfin, un thème récurrent est la complexité de la rédaction du document, qui renvoie soit aux difficultés internes et au manque de clarté du projet à évaluer, soit à une incapacité à assumer la lourdeur d'une auto-évaluation, soit à des insuffisances concernant la méthodologie de l'évaluation.

Agir en REP, est-ce mettre en place des projets particuliers (du type PAE (14)) ou bien construire un effort global autour d'un certain nombre d'objectifs ? Un objectif minimum pour réussir, ou des objectifs élevés pour obtenir des financements ?

« Donc ils ont fait les fiches-actions et puis les fiches-actions ne correspondaient pas au contrat de réussite. En fait, la manière dont ça a été formulé a fait que [...] les gens ont déposé des fiches-actions déconnectées du contrat de réussite. C'est un problème, parce qu'en fait le contrat de réussite comme c'est un contrat où il faut réussir, on donne un minimum à faire, on peut encore... avancer, ça, on peut encore avancer, mais on ne se donne pas des objectifs très ambitieux. Tandis que quand on demande à des gens de faire des projets sur lesquels ils peuvent avoir des financements, là ils ont des projets beaucoup plus, beaucoup plus ambitieux donc ils ont fait des projets qui ne correspondaient pas au contrat de réussite.. » M. Estiage.

Deuxième problème : les objectifs dépendent beaucoup plus des envies et des compétences des enseignants que du diagnostic réalisé.

« En fait les projets se font beaucoup sur les intérêts personnels quand même. Sur les intérêts/ pas sur les intérêts personnels, comment ? Sur des goûts des enseignants etc. On a des enseignants qui sont plus littéraires à l'école primaire que matheux. On a beaucoup plus de projets qui sont des projets littéraires que des projets matheux, alors qu'il y a un problème en maths aussi. » M. Estiage.

Surtout, évaluer est trop lourd, prend trop de temps.

« ... à chaque fois qu'il faut faire un bilan, même un intermédiaire, c'est... c'est une galère. ... Donc je demande à chaque école et puis après j'essaye de faire une synthèse mais c'est bien long et bien difficile et à mon avis pas parlant.. » M. Tenon.

« On avait commencé. Et puis on n'a pas pu le mener [le bilan] jusqu'au bout. On a eu du mal à le faire.

– Vous êtes arrivés ?

– Non. Du tout. » M. Hemen.

Enfin il y a des problèmes autour de la méthodologie de l'évaluation.

« De toute façon on n'a pas les évaluations. Donc... c'est un bilan sur du ressenti, des *a priori*, pas très efficace quoi. » M. Imonée.

« L'évaluation reste encore très subjective, on en reste encore à des critères « oui c'est bien », « ça marche bien », « non, là ça ne s'est pas bien passé », mais derrière ça, on n'a pas de critère objectif sur vraiment l'efficacité de l'action. Là encore on ne peut pas obliger les gens à mesurer, parce que la pratique de l'évaluation c'est pas encore acquis par tout le monde, et mesurer les résultats on ne peut pas leur imposer. Donc ils se limitent à écrire : « Oui moins de violence », c'est bien, tant mieux moins de violence, mais comment on s'en aperçoit qu'il y a moins de violence ? C'est un ressenti, mais c'est pas une mesure, une mesure observée, réalisée.. » M. Albert.

« Mais bon le bilan d'étape c'est quelque chose de subjectif ! C'étaient des impressions. » M. Linar.

Rares sont les coordonnateurs qui parviennent à utiliser une évaluation critériée de la mise en œuvre du projet. Cette difficulté à utiliser l'évaluation critériée de la mise en œuvre du projet va être confirmée par l'analyse systématique des documents.

Lecture des bilans d'étapes

En complément des entretiens avec les coordonnateurs REP, nous avons procédé à une analyse des 109 bilans d'étape, qui s'est appuyée sur une grille de lecture et sur un traitement statistique des données ainsi produites. La diversité des bilans est fascinante. Dans un REP, le bilan compte 95 pages, des photos

couleurs, dans un autre il s'agit de deux pages mal soignées. D'un bilan à l'autre, le rapport à la commande et à la demande institutionnelles varie fortement : ici il y a conscience des normes et l'on s'y plie de manière au moins rhétorique, ailleurs on ne sait pas du tout ce que l'institution attend. On trouve entre ces deux extrêmes un autre type de dossier, celui de qualité moyenne, avec un ton sérieux, de 25 pages environ.

a) Signatures et positionnement d'écriture

La signature nous paraissait un élément important du positionnement symbolique de l'écriture. Quelqu'un était-il responsable de la parole tenue ? Nous constatons que dans plus d'un tiers des cas, le document est non signé. Le statut du rédacteur a une certaine influence sur le style du document. Quand l'IEN s'est chargé de la rédaction du bilan d'étape, les problèmes rencontrés pour évaluer les actions en REP sont davantage thématiques. Les rédacteurs coordonnateurs ont, quant à eux, tendance à privilégier la question de la formation et à formuler des autocritiques sur les pratiques pédagogiques. Enfin, lorsque c'est le trio (responsable du REP, co-responsable et coordonnateur) qui s'est chargé de la rédaction du bilan, on trouve davantage de parties communes aux deux degrés et plus d'évaluation positive intuitive.

b) Forme du document et représentation des attentes de l'institution

Les documents manifestent soit une adéquation spontanée aux attentes implicites de l'institution (tableaux de bord, documents attestant l'existence de groupes de travail dans le REP, description d'une structure de pilotage, texte réflexif en plus des évaluations particulières de fiches-actions) ou au contraire une méconnaissance des attentes institutionnelles. Par exemple l'intégration d'éléments financiers qui n'était pas du tout attendue dans ce bilan d'étapes dont la vocation est de nature pédagogique, mais qui était souhaitée par ailleurs par le Conseil Général. Cela manifeste une certaine confusion par rapport à la perception de demandes descendantes. La forme et l'organisation du document central et des pièces jointes attestent en somme de la *distance ou de la connivence avec l'institution*, de l'existence ou non de canaux de circulation de l'information.

Certaines versions très technicistes du document (document organisé entièrement sous forme de tableau, avec des cases renvoyant à des fiches-actions intégralement numérotées) manifestent une

sur-adaptation rhétorique qui peut ne pas être suivie d'un contenu réflexif de qualité équivalente.

Enfin certains bilans d'étape rédigés par des chefs d'établissement manifestent des préoccupations de type marketing concernant la visibilité du REP dans l'espace public et l'image de marque du collège.

c) Pratiques de l'évaluation

La lecture des bilans intermédiaires au regard des pratiques d'évaluation permet de distinguer plusieurs types de document :

- certains bilans ne présentent aucune trace d'auto-évaluation : ils font seulement le rappel des objectifs et des projets du REP ;

- dans d'autres bilans, qu'on peut aussi qualifier comme ne pratiquant pas l'auto-évaluation, le bilan est un simple exposé à plat des actions faites, des actions en cours et de celles qui sont non menées ;

- d'autres bilans sont de tonalité critique, ils font état de l'éventualité d'effets pervers, de la difficulté ou de l'insuffisance de la mobilisation et de la communication entre adultes, du manque de temps, de moyens ou de locaux, de la défaillance des parents ou des partenaires, de la rotation du personnel. Quelques-uns insistent sur la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques ;

- enfin, certains bilans décrivent les actions à modifier ou enrichir et font état de l'évaluation de leur déroulement. Ici l'évaluation peut être positive intuitive, positive critériée, peut porter sur les besoins en formation ou même sur les problèmes pour évaluer.

Un résultat important de l'analyse des documents est que *dans un tiers des cas, il n'y a aucune auto-évaluation, pas même une auto-évaluation purement intuitive*. Quand elle est présente, la pratique dominante de l'évaluation est intuitive. L'évaluation critériée des actions n'est présente que dans un petit quart des documents.

La dénonciation revendicative (si le REP ne marche pas mieux, c'est de la faute des autres, des parents, des locaux...) reste un discours assez présent (un quart des documents environ). L'acceptation d'une responsabilité propre dans ce qui ne marche pas n'est explicite que dans 10 % des bilans.

d) Les effets du « local »

Un autre résultat de cette enquête, même si les corrélations ne sont pas en toute rigueur statistique significatives, montre un effet du « local » (établissement, bassin emploi-formation, département). Toute

l'académie ne réagit pas de la même façon à la commande, nous l'avons dit, et on peut repérer certaines concentrations géographiques des styles de réponses.

Il y aurait un « effet de département » : le bilan d'étape est de tonalité plus administrative dans le Département 2 (avec la présence d'un bilan financier qui n'était pas demandé pourtant) et plus pédagogique dans le Département 1 (on n'y trouve pas de bilan financier, et le texte est davantage signé).

Il y aurait un « effet de bassin emploi-formation ». Par exemple le bassin le plus homogène et le plus identifiable au niveau de cet écrit est celui du bassin ZA (ZA pour « Zeps anciennes ») : les bilans d'étapes ont davantage été rédigés par les inspecteurs, les bilans y sont plus volumineux, plus soignés, comportent des photographies couleurs. On y mentionne davantage l'existence de problèmes pour évaluer les actions du REP. Autre exemple, dans le bassin NEG, on note plus d'appréciations globales *negatives* avec discours de plainte (manque de moyens, manque de locaux).

On peut formuler quelques hypothèses pour expliquer les différences d'écriture selon les REP :

1. La première serait l'ancienneté de la zone d'éducation prioritaire.

2. L'éloignement géographique ou institutionnel de la métropole pourrait expliquer que les attentes de l'administration soient moins bien connues aux deux extrémités géographiques de l'académie.

3. Le dynamisme individuel du coordonnateur joue un rôle incontestable.

4. Il en est de même du fonctionnement du trio, qui peut être de qualité variable.

Certains *items* de notre grille de lecture sont plus différenciants que d'autres quant à la distance (au sens statistique du terme) des documents les uns par rapport aux autres. Ce sont :

– la présence de descriptions de groupes de travail concrets internes au REP (attestés par des descriptions précises et des documents joints) ;

– les autocritiques précises des pratiques pédagogiques ;

– la présence d'une partie rédigée en commun par les degrés d'enseignement élémentaire et secondaire.

En somme, ce qui fait la principale différence quant à l'écriture des bilans d'étape, c'est la *richesse du travail collectif réel*.

En interrogeant l'ensemble des données pour élaborer une typologie des REP tels que les bilans en donnent une certaine image, il est apparu finalement possible et pertinent de dégager trois types de REP.

1. Des REP dont on pourrait résumer les caractéristiques par l'appellation : **les REP pratiquants du travail collectif** (présence de groupes de travail, d'une concertation réelle inter-niveau (premier et second degré). Ils regroupent les REP du bassin ZA, une partie du bassin CRIT (CRIT comme « évaluation critériée ») et d'un autre bassin. Sur les 112 REP on dénombre 33 réseaux de ce type.

2. **Les REP débutants dans l'Éducation prioritaire** : les documents sont brefs (moins de 8 pages), non signés, sans indication du processus de rédaction, sans auto-évaluation des actions. 61 réseaux sont dans ce cas.

3. **Les REP avancés en matière d'auto-évaluation**. Ces REP sont en partie dispersés géographiquement, mais avec un petit paquet concentré sur le bassin CRIT. Les caractéristiques des bilans sont les suivantes : présence d'évaluation positive critériée, reprise des diagnostics initiaux pour y articuler les actions et les évaluations, intégration de tableaux de bord et d'outils nationaux, texte réflexif en supplément des fiches-actions, descriptions concrètes et précises de dispositifs de pilotage du réseau. Ils sont aussi pratiquants du travail collectif que le premier groupe de notre typologie mais sont plus avancés en matière de réflexivité de l'action. Ce sont les plus conformes aux exigences institutionnelles de « culture de l'évaluation ». Ils ne sont que 15 sur 112 REP.

Et alors... La co-production du canevas du bilan final

Nous ne poursuivrons pas en détail le récit de ce qui suit ce premier bilan d'étapes. Il faut mentionner cependant :

– un stage de formation d'une semaine auprès de l'ensemble des coordonnateurs REP de l'académie, stage dont l'objet explicite était la réflexion sur le premier bilan d'étapes et l'écriture d'un canevas pour « l'évaluation finale » à trois ans, à la fin des « contrats de réussite », à laquelle l'académie tient fortement (15) ;

– la tenue de plusieurs séances du groupe de pilotage, avec notamment l'étude de deux tentatives d'évaluation finale réalisées dans deux REP suite au stage de formation des coordonnateurs.

La rédaction de la commande institutionnelle apparaît donc comme une *co-production* entre l'administration (elle-même représentée par un collectif pluraliste, le groupe de pilotage académique), certains terrains (représentés par les coordonnateurs REP, dont il faut rappeler qu'ils sont en général enseignants à mi-temps, qui se sont exprimés sur le sujet lors du stage) et un certain nombre de participants, présents lors des diverses visites d'accompagnement (chefs d'établissements, directeurs d'écoles, IEN, conseillers pédagogiques, enseignants) dont l'avis a été informellement recueilli par les membres du groupe de pilotage qui animaient ces visites. Lors de ces visites en effet, un double processus de travail se déclenche : pour le REP, c'est la confrontation à un regard extérieur interrogatif, parfois dérangeant sur le fonctionnement du REP ; pour le groupe de pilotage, c'est un apprentissage des difficultés concrètes du travail collectif à la base.

La rédaction de la lettre de commande est donc une opération longue, négociée. Dans les dernières réunions du groupe de pilotage où le texte de cadrage est discuté mot à mot, on retrouve des débats habituels entre partisans du tableau (à la sensibilité plus graphique et plus administrative) et les partisans du texte (à la sensibilité plus littéraire et plus politique). Un consensus s'est créé dans le groupe de pilotage autour du fait qu'il est impossible d'exiger de l'évaluation quantifiée pour toutes les actions pédagogiques (au risque de ne rien obtenir), mais qu'il fallait exiger au moins une évaluation qualitative explicitée, consciente d'elle-même. Un autre consensus s'est dégagé sur la nécessité de l'exigence de la signature du document d'évaluation. La désignation de(s) signataire(s) est laissée à l'appréciation du REP comme signe d'implication et de responsabilité dans l'écriture.

La rédaction de l'évaluation finale se fera finalement selon un canevas assez souple, sinon libre, mais la poursuite des visites d'accompagnement permet d'assister les REP qui le souhaitent. Les personnes ressources en français et en maths, compétentes dans l'analyse des évaluations nationales, notamment CM2/6^e, sont également à disposition des établissements.

CONCLUSION

Cette étude de cas nous paraît très instructive et sur les possibilités d'évaluation locales et sur les résistances à l'évaluation. Nous dégagerons trois points.

L'évaluation et l'auto-évaluation exigent des enseignants et des chefs d'établissement des pratiques d'écriture spécifiques, incluant des opérations de *mesure et un minimum de confrontation à un regard externe compréhensif, interrogateur et exigeant*. L'expérience que nous avons décrite est l'occasion pour le sociologue d'analyser des actes d'écriture réflexive qui sont de plus en plus souvent demandés aux enseignants. Pour un enseignant, écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile. C'est plus difficile encore s'il ne se contente pas d'un discours de type pédagogique et cherche à produire un compte rendu réflexif de sa pratique, avec un ton singulier, renvoyant au fait qu'il s'agit d'une expérience menée dans des conditions concrètes, non intégralement répétable, non intégralement reproductible. Des problèmes se posent, de style, de contenu, de forme, de détails à donner ou pas (forme analytique, narrative, présentation du type objectifs/mise en œuvre/résultats ?).

Si écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile pour un enseignant, cela l'est d'autant plus pour un établissement ou un REP c'est-à-dire une micro-société, une organisation, un ensemble d'« acteurs collectifs » en principe. Celui qui tient la plume est-il le représentant du REP ? Est-il un délégué pourvu d'autonomie (qui parle en son nom personnel et transcrit son analyse de la situation) ou à l'inverse un mandataire sans autonomie, qui met en forme une parole du groupe ? Quel groupe ? Une partie, sa totalité ? Enfin, le désaccord peut-il s'exprimer ou bien le compromis est-il obligatoire, à défaut de consensus ?

Écrire à destination de l'institution n'est pas aisé non plus. Pour l'institution, cet écrit a des enjeux, internes et externes. De plus, l'écrit correspond à une demande et une commande qui ne sont pas forcément claires, ni forcément comprises ou reçues.

La nature d'un document d'évaluation est donc composite. Ce sont :

1. Des écrits plus ou moins collectifs.
2. Des écrits stratégiques (des intérêts s'y jouent, ceux des individus mais aussi ceux de l'établissement).
3. Des écrits normés. Le bilan est traversé par les normes et valeurs des écrivains, mais il est également façonné par les normes et les valeurs de l'institution commanditaire. Y a-t-il connaissance ou méconnaissance de ces normes et valeurs du commanditaire ? Y a-t-il accord ou désaccord ? Accord profond ou accord tactique ?

4. Des écrits qui, en principe, synthétisent une connaissance rigoureuse de la situation concrète.

Normé et producteur de connaissances, le document d'évaluation produit par un établissement ou un REP sur son propre fonctionnement est donc réflexif. La *réflexivité* correspond à un processus individuel ou collectif de retour de la pensée sur elle-même ou sur l'action. La question que pose la rédaction de ce type de bilan est donc celle de la réflexivité qui peut y être à l'œuvre. Cette question se pose d'ailleurs à l'ensemble de l'Éducation nationale, à tous les niveaux : quelle réflexivité sur les pratiques ? Avec quels outils et pour quoi faire ?

Nous voudrions ici développer un second point de conclusion. En quoi le processus que nous avons décrit permet-il d'avancer sur le cadre théorique utile pour penser la résistance à l'évaluation ? Dans le cas étudié, progressivement, la légitimité d'un processus d'auto-évaluation encadré s'installe, ou autrement dit celle d'un processus d'évaluation dans lequel le point de vue des évalués sur leur propre travail est largement pris en compte. On voit aussi s'installer progressivement, même si c'est de manière moins large, la légitimité de l'évaluation critériée (sinon quantifiée, pour les actions pédagogiques précises, ce qui apparaît trop difficile, et même parfois non rigoureux). Ces légitimités sont plus fortes dans le bassin CRIT, que dans le bassin ZA (territoire de ZEP anciennes, attachées à la définition partenariale des zones et à leur dimension sociale et socioculturelle) ou dans le reste de l'académie. Au final, il apparaît qu'une bonne partie de l'académie est un peu « perdue » dans la tâche.

On peut globalement théoriser le processus comme un *co-apprentissage négocié*. L'administration accepte d'apprendre des terrains comment ils savent évaluer et comment elle peut commander le travail d'évaluation.

Ce processus de co-apprentissage se fait sur fond de confiance politique. V. n'est perçue ni comme quelqu'un qui cherche à « embêter les enseignants », elle cherche à les aider, ni comme une « anti-REP » (16). Ce fond de confiance politique est favorisé en retour par le processus explicite de co-apprentissage et de négociation, qui apparaît ainsi comme une condition essentielle de la possibilité d'un déploiement effectif d'un processus d'évaluation impliquant.

Il est aussi favorisé par *l'entre soi* de cette opération d'évaluation et les sentiments de type commu-

nautaire (« nous sommes tous confrontés à un travail difficile et important ») qui peuvent se déployer. Il est hautement probable qu'un mélange d'établissements de types très différents dans les réunions aurait sans doute rompu cette facilitation du *désintéressement* (Bourdieu, 1992) et réactivé l'idée de l'incommensurabilité du travail enseignant. Ce fond de confiance politique est certes moins évident dans le bassin ZA, celui des ZEP historiques (17).

Dans ce cadre de confiance politique, les questions d'intérêt s'estompent (dans la mesure où il n'y a eu aucune menace concernant une liaison éventuelle entre évaluation et carrière, mais seulement entre évaluation et formation). Les consensus normatifs sont importants et rendent possible le processus de légitimation globale de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

Ce sont la qualité des dynamiques de projet et les problèmes cognitifs à résoudre qui prennent finalement un relief explicatif particulier quant à la variabilité locale. Les personnels de base ont de « bonnes raisons », non au sens normatif du terme, mais au sens de Boudon, c'est-à-dire des raisons adaptées aux circonstances et à l'expérience, de résister à certaines formes d'évaluation, notamment aux formes critériées et quantifiées. D'abord parce que l'expérience professionnelle ordinaire, avec sa matérialité, sa temporalité, ses urgences ne contribue pas à construire des croyances rationnelles concernant l'utilité d'une évaluation autre qu'intuitive et immédiate. Ensuite parce que les processus de protection psychologique (il faut connaître les chiffres, mais ne pas trop y penser) correspondent aussi à une forme de rationalité : on ne peut pas travailler si l'on bute sans arrêt sur le caractère inégalitaire et hiérarchisant de l'école. Il faut de longues traditions de travail collectif (présentes dans le bassin CRIT) et l'expérience progressive de l'utilité de certaines évaluations quantifiées (notamment CE2/6^e) pour que l'exigence cognitive, le désir de savoir, soient poussées plus loin.

Notre troisième et dernier point de conclusion concernera l'administration elle-même. La division sociale du travail éducatif aboutit à un fort cloisonnement des mondes vécus entre des personnels de base chahutés par l'évolution des réalités quotidiennes contemporaines et une administration centrale de plus en plus outillée en instruments sophistiqués de description ou de gestion de cette « même » réalité. Entre les deux, l'imaginaire des administrations locales peine à joindre les deux mondes. Dans

leur sociologie spontanée, nous quittons ici notre étude de cas pour rejoindre les représentations administratives les plus courantes, l'enseignant est à la fois *un agent, un auteur et un acteur*. Un *agent* qui doit obéir. Un *auteur* qui doit être autonome, inventer, produire, réfléchir sur sa pratique et écrire sur elle, et surtout, s'en sentir responsable, un *évaluant* en quelque sorte. Un *acteur* qui sait mentir, tricher, biaiser, fausser les évaluations et les recueils statistiques, faire de la rhétorique, dont il faut donc se méfier. Voilà bien un personnage complexe !

L'ambivalence de ces administrateurs est un des signes de la superposition de modèles organisationnels historiques différents dans notre système

scolaire et de la période de mutation qui le caractérise. Elle est le signe corrélatif de cet impossible de sa demande : que les terrains développent une rationalité à la fois instrumentale et altruiste (fins altruistes, logique des moyens aiguisée et contrôlée) qui impliquerait que les « bons moyens » aient déjà été validés par l'expérience des sujets, alors que le plus souvent le choix des moyens repose à l'heure actuelle, en matière de relation de l'action aux normes, soit sur une relation de conformité soit, notamment dans les établissements difficiles, sur une relation d'adaptation en fonction des possibilités immédiates (18).

Lise Demailly
CLERSE-IFRESI, Université de Lille I

NOTES

- (1) Ont aussi participé à la réflexion méta-évaluative, par voie de presse dans *Le Monde*, *Le Nouvel observateur* et *Le Monde de l'éducation*, un certain nombre de sociologues, O. Cousin, C. Baudelot, R. Estabiet, G. Felouzis, même si leurs interventions ne s'appuyaient pas sur une observation empirique et spécifique de pratiques d'évaluation.
- (2) Je ferais une nuance pour les évaluations de masse en français et en mathématiques qui sont certainement les plus utilisées de toutes les évaluations fabriquées par l'administration centrale.
- (3) « C'est vrai que c'est catastrophique mais bon, regarder des chiffres catastrophiques, je trouve ça déprimant. Bon à la limite, on le sait, on le sait, on sait très bien que l'on part de très bas, maintenant c'est tout, on fait autre chose, on continue quand même... Donc, je trouve ça assez déprimant, il faut les savoir [les chiffres], il faut les connaître à mon avis, il faut les avoir en tête, vaguement quoi. [...] Honnêtement je n'ai pour l'instant pas encore de solutions, ni même d'idée de solutions..., rien ne me vient... » REP René Char, Enseignant au collège.
- (4) Enquête au collège P. Boulez (Demailly, Verdière, 2000).
- (5) L'idée de ce caractère inéquitable est déjà présente chez les jeunes stagiaires et les enseignants débutants souvent nommés en ZEP.
« C'est vrai que pour établir ce contrat de réussite, il a fallu s'aider des indicateurs. Mais on se rend compte qu'il n'y a rien qui parle plus que le terrain. Alors on a eu d'ailleurs beaucoup de mal, parce que ça paraissait incohérent, on a eu beaucoup de mal à travailler avec ces tableaux de bord. Quand on s'est réunis en petits ateliers, les responsables de l'animation nous ont remis donc ce tableau de bord avec les différents indicateurs et ils nous avaient demandé, à partir de là, quelles actions pourraient être menées dans tel ou tel domaine. [...] Les indicateurs bon, c'est vrai que ça peut aider mais, je pense que parler de l'action concrètement c'est bien plus utile que ces indicateurs qui sont des chiffres parmi d'autres.. » REP Boulez, Responsable.
- (6) Cette énigme pour le sociologue est aussi un problème pratique pour l'administration, qui peut s'énoncer en trois questions liées mais distinctes : 1. Comment faire pour que l'obligation de résultats s'intègre à la culture professionnelle des enseignants ? 2. Comment obtenir que les personnels de base utilisent volontiers et de façon pertinente les évaluations produites nationalement ou académiquement ? 3. Comment rendre l'évaluation des personnels acceptable pour eux ?
- (7) « Par rapport à l'action, on pourrait dire aussi que (les techniques du social) sont des objets-Janus, qui ont une double face d'innovation et de routine, et une double face de moyen de contrôle et de moyen d'autonomie. Comme installateurs de routines, ils diminuent l'incertitude et l'anxiété, ils ont une force de cadrage : le canevas, la routine qu'ils représentent sont censé régler, régulariser, pacifier, la pratique, l'interaction sociale. Ils économisent, pour les professionnels, le fait de devoir réinventer une solution à chaque fois et libèrent donc du temps qui peut en principe être employé ailleurs de manière créative dans des secteurs moins balisés de l'action. Mais en même temps, ils contraignent l'action, ils figent les catégories ; le monde qu'ils contribuent à créer est un espace historiquement structuré et délimité car ils construisent des espaces d'équivalence, qui pré-déterminent les débats » (Demailly, 2000b).
- (8) Voici la méthodologie des deux contrats successifs passés entre le Rectorat de Lille et l'IFRESI-CNRS : observation en continu du travail des cadres qui pilotent la relance de l'éducation prioritaire ; deux monographies d'établissement (entretiens avec le chef d'établissement, les enseignants, observation de réunions internes à l'établissement) ; 27 entretiens de coordonnateurs REP ; suivi de stages de formation et de réunions d'accompagnement du Groupe de pilotage académique dans les REP ; étude de l'ensemble de la documentation.
- (9) Cette première phase a été conclue par les assises nationales sur les ZEP, tenues en juin 1998 à Rouen, qui ont dressé l'état des lieux de l'Éducation prioritaire en France.
- (10) Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 4 du 28/01/1999.
- (11) Entretiens avec les responsables académiques, 13/01/99.
- (12) Les noms sont fictifs.
- (13) Un seul discours sur les 27 s'inscrit nettement en faux « *Je n'y crois pas* » : « Pff ! [silence] C'est vrai qu'il a été fait par tous les acteurs, enfin les acteurs, non ! Pas par tous les acteurs ! Il a été fait par tous les directeurs, le directeur du collège. [...] c'est vrai qu'y a beaucoup d'actions qui ont été mises en place, il y a des choses qu'on mesure effectivement et puis il y en a d'autres où on a beaucoup de mal à évaluer le travail, alors **est-ce que tout le monde est honnête vis-à-vis des résultats**, ça c'est aussi une question, parce que évidemment, chacun dans son école, on ne va pas dire : « Ah non ! Ça, ça n'a pas marché du tout ! », mais pourquoi ça n'a pas marché ? Quelquefois, c'était tout

bonnement parce que c'était trop ambitieux ou c'était mal défini, et de toute façon, on ne peut pas intervenir sur tous les fronts en même temps. Donc le bilan intermédiaire (silence) oui, il a été fait le plus honnêtement possible mais ! Mais, c'est un bilan, **je ne crois pas à ce genre de chose**, non » M. Raymac.

- (14) Projet d'action éducative.
- (15) Et continue à tenir même si la volonté ministérielle est devenue, entre temps, faible en la matière.
- (16) « Anti-Rep » est un terme « indigène », que nous avons découvert lors de l'enquête, qui sert à désigner les enseignants des beaux quartiers, ou les administrateurs qui ne connaissent que les enseignants des beaux quartiers. Le terme désigne également ceux qui ne comprennent pas que le travail doit être à la

fois collectif et partenarial dans les REP ou qui n'acceptent pas, ou ne comprennent pas, le principe de discrimination positive et donc que les ressources doivent être distribuées en fonction de projets effectifs de lutte contre l'échec scolaire.

- (17) Un indice en est que ce bassin ne demandera jamais de visite d'accompagnement du groupe de pilotage, exception notable dans l'académie.
- (18) Demeulenaere distingue de façon me semble-t-il tout à fait pertinente trois types de « raisons », trois modes de relation entre une action et une instance normative : une relation instrumentale par rapport à un but, une relation de conformité au principe normatif, une relation d'adaptation en fonction des possibilités (Demeulenaere, 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1998). – **La démocratie au lycée**. Paris : ESF (Pédagogie).
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – **De la justification**. Paris : Gallimard.
- BOUDON R. (1995). – **Le juste et le vrai**. Paris : Fayard.
- BOURDIEU P. (1992). – Intérêt et désintéressement. **Méthodologica**, n° 1.
- BOURDIEU P. (1992). – **Réponses**. – Paris : Seuil.
- COCHOY F., TERSSAC G. de (2002). – Au-delà de la traçabilité, la mappabilité. *In* E. Serverin et A. Berthoud, **La production des normes entre l'État et la société civile**. Paris : L'Harmattan, p. 239-250.
- DASTÉ P. (2002). – **Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations**. Paris : HCEE.
- DEMAILLY L. (1995). – Observer les pratiques d'évaluation. **CLES** (Lille 1)
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIÈRE J. (1998). – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan, 303 p. (Logiques sociales).
- DEMAILLY L. (1999a). – L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements : un enjeu collectif. Le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille. **Politique et management public**, avril.
- DEMAILLY L. (2000b). – Le mode d'existence des techniques du social. **Cahiers internationaux de sociologie**, juillet, p. 103-124.
- DEMAILLY L. (éd.) (2000c). – **Évaluer les politiques éducatives**. Bruxelles : De Boeck, octobre, 235 p.
- DEMAILLY L., VERDIÈRE J. (2000). – **La politique de l'académie de Lille en matière de pilotage de l'éducation prioritaire**. Rectorat de Lille / IFRESI-CNRS, mai, multig., 56 p.
- DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2001). – **Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique**. Rectorat de Lille/ IFRESI-CNRS, novembre, 137 p.
- DEMEULENAERE P. (2001). – **Croyances et actions normatives**. HDR, Paris Sorbonne.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. (1999). – **Rapport sur l'audit des collèges**, Marie Duru-Bellat, François Dubet, octobre [à Ségolène Royal].
- DUTERCQ Y. (2000a). – Ajuster ou justifier ? L'évaluation des politiques éducatives territoriales. *In* J.-L. Derouet, **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.
- DUTERCQ Y. (2000b). – **Politiques éducatives et évaluation, querelles de territoire**. Paris : PUF.
- FIGARI G., ACHOUCHE M. (dir.) (2001). – **L'activité évaluative réinterrogée**. Bruxelles : De Boeck.
- HABERMAS J. (1981). – **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris : Fayard.
- IGAENR (2000). – **Les suites données aux rapports de l'IGAENR. Essai d'évaluation 1995-1999**, juillet.
- PELLETIER G. (dir.) (2000). – **L'évaluation institutionnelle en éducation, défi, ouverture, impasse**. Montréal : Éditions de L'AFIDES.
- PAIR C. (1998). – **Faut-il réorganiser l'éducation nationale ?** (rapport). Paris : Hachette Éducation.
- RAWLS T. (1971). – **Théorie de la justice**. Paris : Seuil.
- SOLEAUX G. (dir.) (2000). – **L'évaluation des politiques d'éducation**. Paris : CNDP.
- THÉLOT (1993). – **L'évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan (coll. FAC).
- VERDIÈRE J. (2002). – **L'évaluation du travail d'enseignement**. Thèse, Université de Lille I.

ANNEXE. – Les traits dominants de la pratique d'évaluation telle que le chercheur peut la repérer dans le document, plusieurs réponses possibles

Mode et contenu d'évaluation des actions (ou de non-évaluation)	Nombre	%
1 - Évaluations négatives : éventualité d'effets pervers	1	0,9
2 - Évaluations négatives : mobilisation et/ou communication entre adultes insuffisante (notamment enseignants / parents)	30	27,5
3 - Évaluations négatives : manque de temps	11	10,1
4 - Évaluations négatives : manque de moyens, de locaux, de postes...	11	10,1
5 - Évaluations négatives : défaillance des parents, des partenaires	8	7,3
6 - Évaluations négatives : rotation personnels	6	5,5
7 - Exposé des actions faites / en cours / non menées	29	26,6
8 - Liste d'actions à modifier ou enrichir	34	31,2
9 - Évaluations positives intuitives	30	27,5
10 - Évaluations positives critériées (voire quantifiées)	23	21,1
11 - Évaluations plutôt négatives critériées	1	0,9
12 - Besoin de formation	11	10,1
13 - Évaluations négatives : nécessaires transformations pédagogiques	10	9,2
14 - Trop de problèmes pour évaluer ou évaluation pas encore faite	15	13,8
15 - De fait, pas d'évaluation du tout dans le document des effets pédagogiques des actions	35	32,1
TOTAL : documents lus	109	

Revue française de sociologie

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

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2002, 43-4

ISBN 2-7080-1038-7

Actualités wébériennes

Autour de *Confucianisme et taoïsme*

François CHAZEL

**Une nouvelle traduction de
*L'Éthique protestante et l'esprit
du capitalisme***

Jean-Pierre GROSSEIN

DOCUMENT

Lettre à Else Jaffé du 13 septembre 1907

Max WEBER

**Formation et emploi
dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970)**

Lucie TANGUY

**Fluidité industrielle,
fragilité organisationnelle**

Gwenaële ROT

Malinowski et l'ignorance de la paternité

Bertrand PULMAN

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions 2003 :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France

04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 70 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 80 € (4 numéros trimestriels)

Institutions : 100 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 52 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

100 € (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 22 €

La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 €

NOTE DE SYNTHÈSE

Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?

Les caractéristiques spécifiques :
programmes, modalités
et méthodes de formation

Raymond Bourdoncle
Claude Lessard

Comme nous l'avions annoncé dans le n° 139 d'avril-mai-juin 2002, nous publions ici la 2^e partie de la note de synthèse « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? ». La 1^{re} partie, parue dans le n° 139, avait pour sous-titre « Conception de l'université et formation professionnelle ».

Au moment où, en France, se développent les licences professionnelles, se met en place une harmonisation européenne des diplômes et se discutent dans toutes les universités ce que l'on peut mettre en commun et ce que l'on doit distinguer dans les masters à construire, selon qu'ils sont professionnels ou de recherche, bref en ce moment rare d'ouverture internationale, de conjonction plus forte des missions de recherche et de professionnalisation et d'incertitude conceptuelle pour affronter cette situation nouvelle, il n'est peut-être pas vain de s'interroger sur ce qui fait la spécificité des formations professionnelles universitaires par rapport aux autres formations.

Nous appuyant sur les deux qualificatifs spécifiant ces formations dès la question-titre, nous proposons une double réponse. Ce sont d'abord des formations universitaires, traversées par une histoire multiséculaire, qui a déposé dans les esprits plusieurs modèles d'université. Au gré des époques, ceux-ci se sont combattus ou combinés pour satisfaire mais aussi modeler les exigences professionnelles du moment. Nous avons développé ces premiers éléments de réponse dans la première partie de cette note de synthèse, déjà publiée (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Ce sont ensuite des formations professionnelles. Celles-ci ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances. Elles tentent de développer aussi des

savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthique). Pour ce faire, elles ont inventé et mis au point des formulations de programmes, des dispositifs et des méthodes de formation que les secteurs universitaires plus exclusivement disciplinaires connaissent peu. À ce titre, **elles sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation.**

Voilà, globalement dit, une caractéristique distinctive des formations professionnelles universitaires, que nous allons analyser sur les trois plans susdits : les programmes, les modalités et les méthodes de formation typiques des champs professionnels et qui, au fil des ans, en ont constitué l'originalité et la marque de commerce.

LES PROGRAMMES : CURRICULUMS ET BASES DE CONNAISSANCES

La construction d'une base de connaissances et son organisation en fonction de principes autres que disciplinaires

Dans la première partie de cette note de synthèse, il a été question des curriculums de formation et de l'incorporation en leur sein d'éléments tirant leur légitimité de l'une ou l'autre idée de l'université. Sans reprendre l'analyse, il importe de souligner qu'une des tâches essentielles d'une école de formation professionnelle est de **construire et d'organiser la base de connaissances** qui fonde la profession. Cela suppose bien sûr d'incorporer les savoirs pertinents issus des disciplines dites contributives ou de la tradition pratique, mais cela comporte aussi le regroupement de savoirs sur d'autres bases que disciplinaires, en fonction soit d'une dimension de l'acte professionnel, soit de son contexte. Il importe de reconnaître que cette incorporation de savoirs implique un travail de transformation de ceux-ci, afin de les rendre pertinents et mobilisables pour une pratique contextualisée. Différents types de savoirs sont ainsi mis à contribution : des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux ou semi-procéduraux, et des savoirs conditionnels. Pour réfléchir sur cette transformation des savoirs, Perrenoud propose le concept de transposition pragmatique (à paraître).

Selon Gauthier *et al.* (1997), « en enseignement, la base de connaissances est l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée ». Pour la constituer, « il s'agit désormais de tenter de synthétiser, par des méta-analyses et des revues de recherches, les résultats d'une quantité impressionnante de travaux menés depuis le début des années quatre-vingt pour en arriver à dégager des résultats qui pourraient guider la pratique (1997 : 44). C'est à cette tâche que Gauthier et ses collaborateurs ont consacré leurs efforts, dont l'ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie* (1997) rend compte. Parmi la production américaine en sciences de l'éducation, on peut considérer les nombreux *Handbooks*, par ailleurs régulièrement mis à jour, les ouvrages de type « State of the arts » dans un domaine donné, ainsi que l'importante production de méta-analyses de questions pédagogiques particulières (par exemple, les méta-analyses sur les effets du ratio maître-élèves ou sur les effets des modes de regroupement des élèves sur l'apprentissage) comme autant de manifestations d'un effort relativement systématique de construction et de diffusion d'une base de connaissances en enseignement. En langue française, on

peut consulter les ouvrages de M. Crahay qui synthétisent une quantité impressionnante de recherches empiriques sur une « école efficace et équitable » (1996, 2000).

Impulsé par Gage et par l'American Educational Research Association en 1963, puis relancé par Shulman (1987) grâce à sa formulation d'une nouvelle typologie des savoirs professionnels, et aussi par le Groupe Holmes (1986, 1990, 1995 ; cf. Lessard, 2002) dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, ce mouvement de rationalisation des savoirs essaie d'asseoir l'enseignement sur des résultats de recherche et d'observation faites en classe, auprès d'enseignants et d'élèves en situation réelle d'enseignement et d'apprentissage. Il postule que la détermination d'une base de connaissances en enseignement doit se faire à partir de l'analyse du travail enseignant réel (et non pas à partir du travail prescrit), et aussi qu'on ne peut construire une professionnalité enseignante en s'appuyant uniquement sur l'apprentissage et sur les théories scientifiques de l'apprentissage. Car la pédagogie est d'abord ici saisie comme une pratique et une réflexion sur l'enseignement, et non comme l'application plus ou moins directe d'une psychologie de l'apprentissage. Comme le souligne Gauthier, les bases de connaissances en enseignement participent d'un mouvement de professionnalisation du métier, car un métier sans savoirs spécifiques à son exercice, un métier où la connaissance de la matière, le talent, le bon sens, le ressenti et l'expérience seraient suffisants, n'aurait pas sa place à l'université parmi les formations professionnelles supérieures, qui forment à l'exercice d'une profession s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire rationnels et explicites et pas seulement à la maîtrise d'une discipline.

On retrouve des démarches similaires en gestion et en médecine, incorporées dans des manuels fort répandus ou dans des bases de données informatisées ou sur support multimédias. Ainsi, en gestion, les manuels traditionnels de management structurent les savoirs en fonction du processus administratif (définition d'objectifs, planification, organisation, exécution, contrôle, etc.) ou eu égard aux dimensions du rôle du manager (par exemple, le leadership, la prise de décision, la supervision) ; en général, ils ne présentent pas les savoirs comme le feraient des manuels de psychologie organisationnelle ou de sociologie des entreprises, encore que ce type d'ouvrages apparaît aussi parmi les contributions pertinentes.

Ces bases de connaissances servent de référence quand vient le temps de construire un curriculum de formation dont on veillera, une fois le travail complété, à évaluer la capacité à couvrir adéquatement sinon l'ensemble, au moins le noyau dur du champ de connaissances. Ce noyau dur est en général organisé autrement que par disciplines.

En effet, les formations professionnelles ont souvent innové en matière curriculaire en organisant les savoirs par sujets, ou thèmes ou questions, plutôt que par disciplines. En ce sens, elles ont souvent exploré les réalités de l'inter-, multi- ou trans-disciplinarité, avant que ces termes ne deviennent à la mode ailleurs dans l'université. Par exemple, les écoles d'Administration offrent des enseignements sur le leadership ; les facultés et départements d'éducation impliqués en formation des maîtres donnent des cours sur la gestion de classe, et les facultés de médecine ont construit des enseignements sur le système nerveux, etc. Ces cours ont des objets complexes, multidimensionnels, et sont éclairés de multiples façons. Ainsi au Royaume-Uni, à la fin des années 80, les programmes de formation d'enseignants jadis organisés de manière disciplinaire, étaient en grande majorité recentrés sur l'établissement scolaire et réorganisés autour de problèmes d'enseignement (par exemple, enseigner en banlieues) abordés pluri-

disciplinairement, en faisant éclairer chacun de ces problèmes par des spécialistes diversifiés (sociologues, psychologues, pédagogues et autres (Bourdoncle, 1993). De tels cours doivent permettre aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances nécessaires à l'exercice compétent de la profession, et non pas développer un type de pensée disciplinaire sur une pratique particulière. Il y a là une spécificité des curriculums de formation professionnelle : ils ne sont pas d'abord et avant tout construits en référence aux compétences disciplinaires des professeurs et de l'état des connaissances dans chaque discipline et sous-discipline ; ils cherchent plutôt à mobiliser ces savoirs et d'autres ressources en fonction des exigences de l'acte professionnel. Cela explique fort probablement pourquoi les champs de formation professionnelle semblent plus ouverts à une approche par compétences que les secteurs disciplinaires.

L'approche par compétences

En effet, **l'approche par compétences** est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum de formation. Liée à une insatisfaction envers des formations professionnelles universitaires trop exclusivement axées sur l'assimilation de connaissances générales, et trop éloignées des contextes de pratique changeants et des multiples défis de cette pratique, elle s'est en Amérique du Nord répandue et formalisée sous la poussée conjointe des employeurs, soucieux d'obtenir de l'université des professionnels compétents et « capables » (O'Reilly, Cunningham, Lester, 1999), des spécialistes du curriculum et des agences d'évaluation et d'accréditation des écoles de formation professionnelle, ces dernières voyant dans l'approche par compétences un outil valable de rationalisation curriculaire, la base d'un « contrat » discuté et éventuellement passé entre l'instance d'accréditation et l'école de formation, et la référence convenue pour l'évaluation des programmes effectivement développés et dispensés.

Tout curriculum de formation professionnelle doit établir un rapport à une pratique sociale. B. Rey (1998) soutient que « parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire à une action fonctionnelle et finalisée, son importation dans un curriculum permet de réduire le risque de passage à la théorie et par suite la perte de certains aspects de la pratique » (1998 : 14). Car la mise en forme curriculaire d'une pratique professionnelle exige que celle-ci soit décomposée, objectivée, théorisée et mise en discours et à distance, en somme qu'elle donne lieu à une didactisation des savoirs professionnels. Rey estime que « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est...une réaction contre les excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée » (1998 : 23). Cependant, cela n'est pas sans poser problème, puisque « de la pratique au curriculum, il y a un changement d'ordre. L'ordre de la pratique est celui où les opérations successives sont organisées en fonction d'un but à atteindre. L'ordre curriculaire, du fait de l'écart qu'il institue entre apprentissage et pratique, pose que la réalisation de ce premier but doit être différée ; le curriculum est d'abord l'institution d'un délai et d'un détour. Dans cet écart, vient s'intercaler un autre but, fort différent du premier : la compréhension de la pratique par l'apprenant » (Rey, 1998 : 10). C'est que « dans le passage de la pratique au curriculum, la finalité change du tout au tout : dans l'ordre de l'action il s'agit de réussir, alors que dans l'ordre curriculaire, le but est de comprendre. Dans un cas, la valeur est l'efficacité, dans l'autre la vérité » (Rey, 1998 : 11). La forme curriculaire elle-même serait donc à l'origine

d'une certaine difficulté à faire acquérir un certain type de savoir-faire professionnels, l'approche par compétences constituant une tentative contemporaine pour contourner cette difficulté.

L'approche par compétences a été critiquée : on lui a reproché d'être intrinsèquement béhavioriste et par là, réductrice (Boutin, Julien, 2000). Aussi, certains ont vu en elle un instrument de soumission de l'université aux dictats des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies, et non pas un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies professionnelles. On lui reproche aussi de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes éventuellement « gérables » (Fenwick et Parsons, 1998). Elle contribuerait ainsi au renforcement du pouvoir des professionnels dans la définition de l'expérience humaine et de ses dimensions essentielles : l'apprentissage et le développement personnel, la santé, la douleur, la mort, etc.

Barnet (1994), dont il sera question plus avant, distingue la capacité de définir une situation problématique et la capacité d'identifier les habiletés appropriées à l'action efficace sur cette situation préalablement définie. Selon lui, la contribution de l'enseignement supérieur doit d'abord être dans le développement de capacités de définir des situations complexes ; elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habiletés et de compétences circonscrites.

Pour sa part, Rey (1998) distingue des compétences élémentaires et une compétence de second niveau, cette dernière étant « la capacité de choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique » (Rey, 1998 : 15). Pour cet auteur, s'il est possible de construire des situations d'apprentissage pertinentes et relativement efficaces pour les compétences élémentaires, il n'est pas certain que l'on puisse dans un curriculum de formation professionnelle faire apprendre la compétence de second niveau, qui est une forme de rapport au monde, l'exercice effectif d'une pratique professionnelle étant indispensable pour son acquisition. Ces critiques illustrent l'existence d'un débat, au sein même des formations professionnelles universitaires. Elles manifestent aussi la grande place qu'occupe aujourd'hui la problématique des compétences dans ces champs.

Si l'approche par compétences a parfois donné lieu à des découpages inutilement fins et trop abstraits de compétences, de capacités et d'habiletés, elle est souple et compatible avec des perspectives larges et ouvertes de la pratique professionnelle. S'il est certain qu'elle met au cœur du curriculum la pratique professionnelle, et en ce sens qu'elle force les partenaires de la formation à se centrer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que la formation doit transmettre, en fait, tout dépend de la conception de la pratique professionnelle et de la formation à cette pratique véhiculée par l'école de formation et par les partenaires sociaux engagés dans la définition des compétences et des standards de formation. Sur ce plan, les écrits consultés témoignent d'une réelle convergence entre les trois champs professionnels retenus. En effet, tous les trois expriment, au moins au niveau du discours curriculaire, une volonté de mise en œuvre d'une formation fondée sur une vision « socio-constructiviste » de l'apprentissage et de la pratique professionnelle. Celle-ci apparaît comme le lieu de l'exercice d'un jugement, nécessitant la mobilisation de connaissances diverses, prenant en compte la complexité et la singularité des situations et devant faire face à des dilemmes éthiques (pour la médecine, voir Fargason *et al.*, 1997). La pratique professionnelle, depuis les écrits de Schön (1983) et leur large diffusion dans

l'ensemble des champs professionnels (notamment en éducation et en gestion), n'apparaît plus comme le lieu de l'application de savoirs codifiés ou de règles abstraites, couvrant des situations et des problèmes standardisés. En ce sens, elle est moins assurée dans ses inférences et se présente donc moins comme un savoir/pouvoir indiscutable. On reconnaît ici le modèle du « praticien réflexif » et du « solutionneur de problèmes » complexes, difficiles, contextuels, singuliers et en partie imprévus. Le développement de l'apprentissage par problèmes – « le problem-based learning » que nous analysons plus avant – est fondé sur cette vision de la pratique et de la formation devant y préparer.

En formation des maîtres, l'approche par compétences est certes présente, voire dominante. Rappelons que dans le domaine de la formation professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire, cette approche est opérante depuis de nombreuses années ; elle y a fait ses preuves et ne semble pas contestée par les élèves, les enseignants ou les employeurs. En formation des maîtres, elle est d'implantation plus récente et est associée au mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation ; en Amérique du Nord, elle a pris plusieurs formes, de la « Competency-Based Teacher Education », à la version plus large et moins behavioriste du Holmes Group (1986, 1990, 1995). Au Québec, les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire doivent former à un ensemble de compétences arrêtées par l'autorité ministérielle, après échanges et discussions avec les partenaires de la formation. Ces compétences deviennent en quelque sorte des points de référence pour l'évaluation des programmes, et le renouvellement éventuel de leur accréditation.

En France, le rapport Bancel, texte fondateur à partir duquel les IUFM ont été construits, est une référence incontournable. Trois pôles de référence y sont mis en avant pour la construction d'une « professionnalité globale » des enseignants : un premier pôle « constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) » ; un deuxième pôle « constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages didactiques et pédagogiques » ; un troisième pôle « constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissement, etc. » (Terral, 1997 : 193).

Selon Terral, à l'intérieur de ces trois pôles, les compétences professionnelles que tout futur enseignant doit acquérir et qui sont formulées par le rapport Bancel, combinent à la fois des aspects anciens, comme « organiser un plan d'action pédagogique », et aussi des nouveautés (1), exprimant un élargissement des fonctions de l'enseignant. Parmi celles-ci, il y a : « travailler avec des partenaires », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs chez les élèves », « participer au projet d'établissement », « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel », et « gérer les phénomènes relationnels » (Terral, 1997 : 193-194).

Pour M. Altet (1998 : 73), il importe de relier les types de connaissances du rapport Bancel à des modalités significatives de professionnalisation comme l'analyse des pratiques pédagogiques, une formation par alternance, la participation au travail d'équipe, des stages en entreprise, un mémoire professionnel et un parcours individualisé. Dans ce contexte, l'ensemble de la formation professionnelle est validé par trois éléments : le stage en responsabilité, le mémoire professionnel et les modules d'enseignement.

Soulignons que dans la continuité du rapport Bancel et de la loi d'orientation de 1989, des référentiels de compétences pour les différentes catégories d'enseignants français ont été formulés et définissent de manière officielle et réglementaire les missions et compétences attendues des professeurs des écoles, des professeurs exerçant en collège, en lycée général et technologique ou en lycée professionnel. Ces textes proposent des références communes aux différentes catégories d'enseignants, ainsi qu'aux acteurs de la formation initiale afin de favoriser la convergence et l'articulation de leurs actions dans le cadre des IUFM. En ce sens, les référentiels de compétences relient de manière organique le travail enseignant et la formation à ce travail en IUFM. Ils servent tout à la fois à construire une professionnalité commune et à finaliser la formation. L'ouvrage que Perrenoud a consacré aux compétences pour enseigner illustre bien ce mouvement (1999).

Dans le domaine de **la gestion**, Van Auken *et al.* (1996), documentent l'existence d'une demande forte de formation davantage inspirée par une approche par compétences, même si cette demande heurte de front des orientations universitaires que l'on peut difficilement mettre de côté. En effet, dans une étude réalisée auprès des doyens d'écoles de gestion américaines, ces auteurs montrent combien ceux-ci estiment que leur champ est tiraillé par deux modèles de référence : le modèle académique discuté dans la première partie de cette note de synthèse et tout centré sur la transmission des savoirs et la recherche, et le modèle professionnel, proche des exigences pratiques, des savoir-faire et savoir-être requis par le monde du travail ; les doyens et les auteurs de l'article reconnaissent que des forces sont à l'œuvre – le monde des affaires insatisfait de la formation dispensée, le marché de la formation universitaire, les instances d'accréditation des écoles de gestion – pour renforcer le modèle professionnel et faire en sorte que les curriculums de formation préparent mieux aux exigences proprement professionnelles des métiers de la gestion et de l'administration.

En médecine, l'approche par compétences apparaît au cœur d'un grand nombre d'innovations curriculaires (Brownell Anderson, 1997) ; on le verra plus avant, elle semble aussi fortement liée à l'apprentissage par problèmes.

Un curriculum multidimensionnel et la problématique de l'intégration de ses dimensions et composantes

À la suite de Hager (1996), et à titre de synthèse de ce qui précède, on peut se représenter les curriculums de formation professionnelle universitaire, appuyés sur une base de connaissances codifiée et organisée en fonction de principes autres que disciplinaires, et inspirés de l'approche par compétences, comme **multidimensionnels** et comprenant, du moins en théorie, trois niveaux conceptuels : 1) le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ou si l'on préfère, l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ; 2) la performance dans des situations simulées ou réelles, et 3) la compétence dans la pratique pleine et responsable de la profession (Hager, 1996 : 241). Pour cet auteur, ces trois niveaux conceptuels ont chacun leur spécificité, tant au plan des contenus, des modes de formation que des dispositifs d'évaluation ; aussi, ils sont imbriqués les uns dans les autres et peuvent être analysés en fonction des dimensions suivantes : parties constitutives et totalité, analyse et synthèse, éléments de formation loin de la pratique et pratique réelle, comportements déterminés par des règles externes explicites et intégration expérientielle de la pratique, acquisitions propres aux premières phases de la formation et développement du jugement professionnel en situation post-graduée. Ces catégories d'analyse font voir la complexité des

formations professionnelles. De plus, plus on avance dans les niveaux, plus on se rapproche du troisième, et plus l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes, comme du savoir expérientiel issu de la pratique simulée ou réelle, doit être soutenue, facilitée, complétée et éventuellement évaluée.

Le premier niveau correspond en gros aux cours et à la formation en contexte universitaire, le second correspond aux activités de formation pratique et aux stages, et le troisième à l'insertion professionnelle et éventuellement à la formation continue. L'intégration de ces trois niveaux est un problème central de toute formation professionnelle. Il est possible que celle-ci ne puisse être maximale et qu'il faille plutôt penser en termes d'écho et de résonance entre les niveaux.

L'apprentissage par problèmes

L'apprentissage par problèmes (Barrows, 1996) constitue incontestablement un développement curriculaire important, probablement le plus important pour les études médicales depuis les rapports Flexner (1910, 1925) et la réorganisation de ces études autour de l'institution originale de formation qu'est le Teaching Hospital, devenu chez nous l'hôpital universitaire. Cette approche curriculaire peut soit se centrer sur un des niveaux identifiés par Hager, soit les traverser tous. En effet, celle-ci peut être appliquée à un cours, assimilée à une option de formation offerte aux étudiants et couvrant une part significative du curriculum, ou encore elle peut couvrir l'ensemble du curriculum et ainsi lui donner une couleur bien précise. Les trois cas de figure se retrouvent en médecine. D'ailleurs, c'est dans ce champ que cette approche s'est d'abord développée, en premier lieu à l'Université McMaster, au Canada, à la fin des années soixante, puis dans les universités américaines de New Mexico, d'Hawaii, de Michigan State, de Southern Illinois et de Harvard au début des années quatre-vingt, puis de nouveau au Canada, à l'Université de Sherbrooke (Québec). Le succès de cette approche est tel que beaucoup d'écoles de médecine ont des cours ou une partie de leur curriculum organisée en fonction des principes de l'apprentissage par problèmes (Kettel, 1992). Ces principes d'inspiration socio-constructiviste sont ainsi formulés par Barrows (1996 : 5-6) :

1) l'apprentissage est centré sur les étudiants, i.e. sous la supervision d'un tuteur, les étudiants doivent assumer la responsabilité de leur apprentissage, identifiant ce qu'ils ont besoin de savoir afin de mieux comprendre et gérer le problème qui leur est posé, et décidant où ils trouveront l'information pertinente (livres, revues, bases de données informatisées, des pairs, etc.) ;

2) l'apprentissage se réalise en petits groupes d'étudiants (entre 5 et 9 étudiants), ces petits groupes étant recréés de manière aléatoire pour chaque unité curriculaire ; ainsi l'étudiant apprend à travailler intensément et efficacement avec une grande variété d'individus ;

3) les enseignants sont des facilitateurs et des guides, et jouent un rôle important dans le développement chez les étudiants d'habiletés métacognitives ; étant donné la taille des groupes et le nombre d'unités curriculaires, il peut arriver que le tuteur ne soit pas un expert du domaine dont le problème est censé permettre l'exploration, l'idéal étant cependant qu'il soit à la fois expert et guide ;

4) les problèmes constituent le stimulant pour l'apprentissage et jouent le rôle de point focal en fonction duquel celui-ci s'organise ;

5) les problèmes sont le véhicule privilégié pour le développement de capacités de résolution de problèmes cliniques ; pour que cela advienne, il importe que les problèmes se présentent aux étudiants comme dans la « vraie vie », le

patient seul exprimant ses symptômes et ses plaintes ; il est aussi important que l'étudiant puisse interroger le patient, réaliser des examens, commander des tests et en analyser les résultats ; cela est possible en utilisant des « patients standardisés » et plus récemment, des simulations informatiques ;

6) l'auto-apprentissage continu du médecin permet l'acquisition de nouvelles connaissances.

Selon Barrows (1996 : 6-8), lorsqu'elle est implantée convenablement, cette approche permet d'atteindre les objectifs éducatifs suivants : l'acquisition d'une base de connaissances véritablement intégrée, organisée à partir des informations (« *cues* ») fournies par les patients, et nichée dans le processus même de résolution de problèmes typique de la médecine clinique ; elle permet aussi le développement chez l'étudiant de capacités personnelles de résolution de problèmes, d'auto-apprentissage et de travail en équipe (voir aussi Gijsselaers, 1996).

Notons que l'apprentissage par problèmes est différent de la méthode des cas, dont nous discutons plus avant. En effet, en général, dans la méthode des cas, le problème est présenté après les contenus théoriques fondamentaux et le cas soumis contient toutes les informations pertinentes, soit pour illustrer une pratique exemplaire, soit pour amener l'étudiant à mobiliser les savoirs fondamentaux d'un domaine que le cas est censé « couvrir ». Dans l'approche par problèmes, celui-ci est premier, et au nom du réalisme, toutes les informations ne sont pas données d'entrée de jeu, l'étudiant devant chercher les pièces manquantes et en quelque sorte apprendre à compléter le casse-tête, voire même jongler et tester plusieurs casse-tête jusqu'à ce qu'il trouve, avec ses pairs, celui qui rend compte de la situation et ainsi lui permet d'intervenir d'une manière intelligente et responsable.

Cette approche est aussi utilisée **en gestion**, notamment dans certains programmes de type MBA, par exemple à l'université d'Ohio (Stinson, Milter, 1996). Il est intéressant de constater qu'à l'origine de cette innovation curriculaire, il y a une critique que les formateurs de maîtres et chercheurs en sciences de l'éducation connaissent bien. En effet, selon Stinson et Milter, « *in the early eighties, business schools were chastised by the popular press for being too theoretical and out of touch with business realities, for producing narrow-minded technicians without interpersonal and communication skills, and for concentrating on esoteric research unrelated to the business world* » (1996 : 34). Il y eut aussi le Business-Higher Education Forum en 1985 qui remit au président Reagan un rapport (*America's Business Schools : Priorities for Change*). Ce rapport fit sien ces critiques et proposa des orientations compatibles avec l'approche par problèmes et la définition de compétences ou d'un profil de sortie pour les étudiants inscrits dans un école de gestion. L'expérience de l'université d'Ohio, telle qu'analysée par Stinson et Milter, permet de souligner l'importance dans cette approche de construire des problèmes qui présentent les trois caractéristiques suivantes : 1) être en lien direct avec des objectifs d'apprentissage explicites ; 2) refléter la pratique professionnelle, et donc être en ce sens incomplets et mal structurés, correspondant à ce que les auteurs appellent des « *managerial messes* » ; 3) être authentiques et contemporains.

On le comprend aisément à ce qui précède, la confection des cas-problèmes est extrêmement importante, à la fois pour couvrir la base de connaissances essentielles dans un domaine professionnel et aussi pour véritablement contribuer au développement des capacités requises pour une pratique compétente et réflexive (Jenkins et Parsons, 1996).

L'approche par problèmes, du moins **en médecine**, a donné lieu à des études évaluatives. Il faut bien l'admettre, l'approche par problèmes est coûteuse en ressources humaines et matérielles : de petits groupes, de nombreux tuteurs, des locaux en nombre suffisant et du matériel éducatif pertinent, varié et constamment mis à jour. Ces évaluations se situent aussi dans le contexte de l'accréditation et du renouvellement de l'accréditation des écoles de médecine. L'évaluation des programmes, de leurs effets et de leurs coûts est donc un enjeu important, sur lequel plusieurs partenaires tentent d'influer. On peut ainsi trouver des synthèses d'écrits et des méta-analyses de ces évaluations. Nous en avons consulté deux récentes, américaines et faites selon les règles de l'art (Albanese et Mitchell, 1993 ; Vernon et Blake, 1993). Elles couvrent la période 1972-1992. Environ 35 études évaluatives, portant sur une vingtaine d'institutions universitaires, ont ainsi été réanalysées afin de savoir si véritablement l'approche par problèmes a des effets significativement différents de l'approche dite traditionnelle ou courante. Dans leur réponse, les deux méta-analyses convergent pour l'essentiel dans leur conclusion, quoique l'une soit un peu plus prudente dans ses généralisations et recommandations que la seconde. En effet, toutes deux reconnaissent que, suivant les évaluations faites, l'approche par problèmes est supérieure à l'approche classique au plan des compétences cliniques évaluées et sur plusieurs variables dites de processus : les étudiants s'impliquent davantage dans leurs études, ils optent plus souvent pour la médecine générale ou familiale ; les étudiants comme leurs tuteurs apprécient grandement cette approche et affichent des attitudes et des valeurs plus humanistes ; par contre, les étudiants se jugent et sont parfois (mais pas toujours) moins performants sur certains tests de connaissances des matières scientifiques de base. À cause de ces derniers résultats, la première méta-analyse conclut à une nécessaire prudence dans la généralisation de l'approche par problèmes, et suggère même plutôt une combinaison des deux approches, alors que la seconde estime que des études plus fouillées s'avèrent nécessaires et qu'en tout état de cause, il n'y a pas lieu de mettre fin à l'implantation d'une approche par problèmes. Il est intéressant de constater que le travail d'équipe et une formation essentiellement organisée comme un travail d'équipe ont des effets pervers : les étudiants-médecins seraient, au terme du curriculum par problèmes, davantage dépendants de leurs collègues et moins autonomes, par exemple, dans l'établissement d'un diagnostic rapide.

Une formation éthique

Soulignons une tendance curriculaire récente, commune aux trois champs étudiés, et qui a trait à un contenu spécifique de formation : l'éthique et les dilemmes éthiques inhérents à la pratique professionnelle. En effet, une imposante littérature se développe sur cette question et témoigne d'une sensibilité accrue des milieux professionnels, notamment dans le champ de la gestion (Small et Cullen, 1995 ; Mintz, 1996), pour ces réalités. Doit-on y voir un retour en formation professionnelle des « liberal arts » ou de la formation générale ? Ou doit-on interpréter ces développements comme une réponse à des problèmes de pratique de plus en plus sensibles et complexes, et pour lesquels la science ou la tradition ne sont qu'une aide relative et en tout état de cause, insuffisante ? (pour la médecine, voir Fox, 1995). Quoi qu'il en soit, le retour en force des préoccupations éthiques rappelle une vérité de la tradition, que la disciplinarisation et la scientification des formations professionnelles universitaires avaient mise de côté : les savoirs professionnels, et notamment les savoirs d'expérience, sont des savoirs éthiques ou moraux (Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et Lessard, 1999).

La croissance des études supérieures

Dernier point qui mérite d'être relevé : il est frappant de constater l'importance de la **croissance des études supérieures dans les secteurs professionnels** (Conrad et Bolyard Millar, in Clark et Neave, 1992). En effet, même dans un contexte de stabilité, voire même de décroissance des populations étudiantes, comme celui des États-Unis au cours des décennies récentes, on constate, aux grades supérieurs, une prolifération de nouveaux programmes, pour la plupart interdisciplinaires et centrés sur des problèmes, davantage que sur des savoirs disciplinaires. Conrad et Bolyard Millar notent aussi un renversement des tendances américaines en matière d'inscription et de diplomation : en effet, la croissance continue des inscriptions dans les champs professionnels s'est combinée avec une diminution des inscriptions dans les champs disciplinaires traditionnels. À telle enseigne que près de la moitié des grades de maîtrise a été en 1986-87 décernée en éducation et en gestion, le secteur professionnel dans son ensemble raflant 86 % des diplômes de maîtrise et 52 % des doctorats. Plusieurs facteurs expliquent ce renversement des tendances traditionnelles : l'importance des études supérieures dans l'avancement de carrière et des projets de mobilité sociale, la volonté des groupes professionnels de maintenir ou améliorer leur position concurrentielle sur le marché en haussant les exigences d'entrée requises des praticiens, la valeur de plus en plus reconnue d'une formation continue dans la « société du savoir », ainsi que la compétition entre universités pour attirer des nouvelles clientèles en leur offrant des programmes « sur mesure ». Notons que ce phénomène a un impact considérable sur la nature, les contenus et les modes de formation aux études supérieures. En effet, alors que celles-ci étaient traditionnellement organisées en fonction de curriculums axés sur la recherche scientifique, la présence accrue des secteurs professionnels à ce niveau d'étude a engendré des curriculums aux caractéristiques proches de celles précédemment analysées : des contenus plus thématiques que disciplinaires, une approche par problèmes, des éléments de stages ou diverses formes de reconnaissance d'expérience professionnelle (reconnaissance des acquis), des types de recherche liée à la résolution de problèmes réels, ainsi que souvent une formation dispensée sur les lieux mêmes du travail, et non pas sur le campus universitaire. Dans le champ de la gestion, ces développements ont été l'occasion de partenariats de formation avec l'entreprise. Dans le domaine de l'éducation, les programmes de formation en administration de l'éducation sont à la fois les plus représentatifs de cette orientation et les plus anciens (Brassard, 2000).

Ces développements curriculaires au niveau des études supérieures et les transformations qu'ils ont occasionnées dans les programmes de maîtrise et de doctorat confortent notre hypothèse d'autonomisation des champs professionnels. Car on peut voir dans la multiplication des programmes de maîtrise et de doctorat professionnels l'occasion de développer la base de connaissances propre à un champ professionnel, ainsi que celui de modes spécifiques de construction de cette base. À tout le moins, ces développements manifestent une moins grande dépendance des champs professionnels universitaires à l'égard des secteurs disciplinaires et des disciplines contributives.

Conclusion partielle

L'universitarisation des formations professionnelles s'accompagne d'un effort de construction et d'organisation d'une base de connaissances spécifiques au champ de pratique. Cette base de connaissances est construite par la

recherche, l'observation et l'analyse du travail réellement effectué par le professionnel en situation. En général, elle se structure en fonction de principes autres que disciplinaires. Elle est utilisée aussi dans la confection des curriculums de formation, ceux-ci devant en quelque sorte couvrir sinon la totalité de la base de connaissances, du moins son noyau dur. Le fait que la formation transmette aux recrues la base de connaissances est essentiel pour assurer la constitution du groupe professionnel avec une identité claire et forte et pour fonder sa prétention à une forme d'expertise unique. La base de connaissances n'est pas un enjeu secondaire ; au contraire, elle est au cœur de l'universitarisation des formations professionnelles et contribue à sa disciplinarisation.

De plus, les formations professionnelles universitaires ont innové au plan de curriculums de formation en considérant la pratique professionnelle comme le principe organisateur du curriculum. Pour actualiser ce principe, elles ont développé des approches dites par compétences, l'apprentissage par problèmes, et ont reconnu la multidimensionalité de leur entreprise de formation, y compris sa dimension éthique. Ces approches curriculaires ne cherchent pas seulement à couvrir la base de connaissances organisée, mais aussi à développer le mode de pensée propre au professionnel. Enfin, la croissance récente, mais très importante, des études supérieures dans les champs professionnels, et notamment dans les trois champs ici retenus, soutient l'hypothèse d'une autonomisation croissante des champs de formation professionnelle universitaire, ces programmes contribuant au développement d'une recherche spécifique à ces secteurs, les produits de celle-ci contribuant au renouvellement et à l'extension de la base de connaissances de la profession.

Continuons notre tour d'horizon et abordons les modalités de formation.

LES MODALITÉS

On désignera par modalités les formes particulières que prennent les formations professionnelles universitaires par suite de leur finalité. Contrairement aux autres formations universitaires, qui ont pour but la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances pour eux-mêmes, toutes finalités largement internes à l'université, les formations professionnelles universitaires ont des finalités beaucoup plus dépendantes de l'extérieur de l'université, puisqu'il s'agit de préparer à des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture ou de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants. Cette forte influence externe génère des modalités particulières à plusieurs niveaux, au niveau institutionnel de travail avec les terrains de pratique, que nous verrons d'abord, au niveau des relations avec les partenaires extérieurs que nous aborderons ensuite, et enfin, au niveau interne, de prise en compte des nécessités externes dans les modalités fonctionnelles internes.

Les modalités institutionnelles de formation

Parce que la pratique professionnelle est d'une manière ou d'une autre le principe organisateur du curriculum de formation – on prépare un professionnel pour l'exercice d'un travail qualifié, exécuté dans un contexte relativement structuré et normé –, les modalités institutionnelles de formation comportent inévitablement un rapport au terrain de pratique professionnelle. Pour les trois champs

retenus, ce rapport a pris obligatoirement la forme de stages, de diverses formes d'alternance et à terme, a abouti à une institutionnalisation assez poussée – quoique variable d'un champ à l'autre – des rapports entre l'université et les lieux de pratique professionnelle, ainsi qu'à une formalisation – elle aussi relative – des rôles respectifs des universitaires et des praticiens dans la formation initiale et continue des recrues. Certes, l'interface université/lieux de pratique professionnelle et l'articulation des rapports au sein de cet interface sont des éléments de complexification de la formation, mais ils contribuent aussi à en définir la spécificité, une spécificité qui, faut-il le rappeler, ne va pas sans difficultés, tensions et conflits entre les deux grands mondes concernés. Abordons de plus près ces modalités institutionnelles.

Les stages

Les **stages**, tout en constituant un ingrédient essentiel de la plupart des formations professionnelles, et notamment des trois retenues dans le cadre cette analyse, ne procèdent pas tous de la même approche ou conception. Cette question des stages est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord, surtout en tant qu'entreprise délibérée et systématique de formation.

Convenons avec P. Pelpel (1989) que « quelles qu'en soient la forme et la durée, un stage est d'abord un contact avec la pratique, et plus précisément avec une pratique professionnelle : le stagiaire quitte, pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer dans celui de l'expérience... Mais si la référence à la pratique est constitutive de la notion de stage, elle n'en épuise pourtant pas le sens et ne permet pas de la distinguer de la simple expérience de travail. En réalité, la justification essentielle de ce contact avec la pratique professionnelle n'est pas la production (fonction sociale directe), mais la formation (fonction sociale indirecte) : il s'agit d'apprendre en voyant faire et/ou en faisant soi-même » (1989 : 4). En tant qu'expérience de formation, le stage est, selon Pelpel, un mélange d'hétéroformation (le stagiaire reçoit des conseils et bénéficie de l'expérience d'autrui), d'écoformation (il se familiarise avec un nouveau milieu et s'y socialise), et d'autoformation (il apprend par exercice) (1989 : 18).

La valeur formatrice du stage est liée à deux conditions essentielles : d'abord que les expériences du stage soient significatives, ensuite que le stagiaire possède les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage. Comme le note Pelpel, « il ne s'agit plus seulement de vivre l'expérience, mais de l'interpréter : l'effectuation n'est que prétexte à une recherche de sens, à une prise de distance par rapport à la pratique, dont le but est d'élucider et au-delà, de l'améliorer. Ici, ce n'est pas tant l'accumulation des expériences qui est formatrice que la qualité de ces expériences et la pertinence des instruments et des méthodes qui permettent de l'analyser » (1989 : 19).

Les stages s'inscrivent dans la mouvance des formations en alternance que Pelpel définit comme « le mariage de la raison entre deux pratiques hétérogènes mais complémentaires qui, dans l'intérêt des jeunes, décident de s'enrichir de leurs différences et de vivre ensemble un moment, jusqu'à ce que lesdits jeunes volent de leurs propres ailes » (1989 : 112). Nous ne reviendrons pas aux distinctions fondatrices entre alternances juxtapositive, associative et copulative (Bourgeon, 1979) ni à la formulation plus tardive mais proche entre alternances fausse, approchée ou réelle (Bachelard, 1994). Nous ne reprendrons pas non plus les différentes approches socio-historique, socio-pédagogique et socio-économique qu'ont synthétisées Geay *et coll.* (1999). Remarquons seulement que, longtemps, les contextes d'utilisation du terme alternance furent socialement

marqués. On l'a d'abord utilisé dans la formation des apprentis et dans la formation continue des adultes, puis dans les formations d'insertion et dans les tout premiers niveaux de formation professionnelle initiale. On ne l'utilisait pas dans les formations professionnelles universitaires, avant les efforts relativement récents de Malglaive pour construire une formation d'ingénieurs par alternance (1995), efforts qu'il a repris avec B. Decomps (1996), pour « asseoir le concept d'université professionnelle » sur le rôle central du savoir pratique, « principe même de l'alchimie des compétences, transformant des connaissances qui resteraient « livresques » à l'issue d'une formation purement scolaire en connaissances opératoires parce que devenues outils pour l'action » (p. 62). D'où le rôle central qu'ils donnent au « stage en responsabilité, clé du savoir pratique ». Si l'université professionnelle a affaire à des étudiants qui, contrairement à ceux de la formation continue, ne possèdent pas déjà une expérience et donc des savoirs pratiques dans le domaine concerné, il faut qu'ils l'acquière et pour cela ces auteurs préconisent « une formation par l'apprentissage, c'est-à-dire introduire systématiquement une alternance de formation par l'action ». Ajoutons cependant la distinction que fait Pelpel entre « une alternance centrée sur la pratique (2) (dans ce cas, les périodes sur le terrain sont quantitativement plus nombreuses, et c'est l'entreprise qui décide), et une alternance centrée sur l'enseignement (où c'est l'inverse) » (1989 : 112). Les stages de formation se situent dans cette deuxième catégorie.

Mais les stages ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs. C'est pourquoi Pelpel propose une typologie des stages, allant de la visite de quelques heures, dont l'objectif est de concrétiser un enseignement scolaire, au stage en responsabilité de plusieurs mois au cours duquel le stagiaire prend des initiatives, est observé et évalué en conséquence. L'internat des médecins et le stage en responsabilité du futur professeur de lycée sont de ce dernier type. Entre ces deux extrêmes, Pelpel considère les stages intermédiaires de sensibilisation (de quelques jours à quelques semaines, utiles pour prendre contact avec un milieu de travail nouveau), les stages d'observation, dont le but est de recueillir des données de manière systématique et régulière, et les stages en situation où le stagiaire s'essaye en situation réelle, mais pendant une période de temps plus courte que dans le stage en responsabilité et avec un encadrement plus serré (Pelpel, 1989 : 6). En somme et en simplifiant, un stage peut comporter, ensemble ou séparément, trois objectifs différents : recueillir des données (stage d'observation), participer à l'action (stage en situation), tenir un poste de travail en situation professionnelle (stage en responsabilité).

Ryan *et al.* (1996 : 360-361) distinguent aussi trois types de stages : le stage d'apprentissage, le stage académique et le stage « articulé ». Selon ces auteurs, dans le stage d'apprentissage, l'apprentissage est conçu comme actif, expérimentiel et inductif ; le superviseur de terrain, praticien chevronné, assume un rôle de modèle, observant et guidant l'étudiant ; l'université joue ici un rôle minime, le but du stage étant de développer chez l'étudiant la maîtrise des pratiques pertinentes et de faciliter sa socialisation dans le groupe occupationnel. Ce modèle de stage prédomine en gestion et parfois aussi en éducation. Dans le stage académique, l'apprentissage est conçu comme devant se réaliser dans des institutions éducatives spécialisées ; le superviseur de terrain assume un rôle secondaire, fournissant un contexte d'application, opérant des liens entre la théorie et la pratique et se centrant sur le développement cognitif de l'étudiant ; c'est l'université qui assume la responsabilité centrale pour l'apprentissage et pour la préparation académique importante qui précède le stage ; le but du stage est l'acquisition et l'application du savoir professionnellement pertinent, tel que défini par l'université.

Ce modèle, typique des écoles de médecine, est facilité par le double rattachement des personnels engagés dans cette formation pratique, rattachement à l'université et à l'hôpital. Enfin, Ryan *et al.* suggèrent un troisième type de stage, qu'ils nomment stage articulé. Dans ce dernier cas, le stage est conçu comme développant des liens entre la théorie et la pratique, entre l'apprentissage cognitif et l'apprentissage expérientiel ; l'étudiant, l'université et le superviseur de terrain coopèrent ensemble dans la planification des activités, l'étudiant étant encouragé à « réfléchir », à développer et à démontrer ses compétences professionnelles. Selon les auteurs, ce dernier modèle serait plus récent et donc en voie de développement dans plusieurs secteurs professionnels. Par exemple, ce que les rapports du Groupe Holmes ont proposé pour la formation des maîtres, dans le cadre des « *professional development schools* » participent de cette approche des stages articulés.

Il y a donc différentes conceptions des stages, allant du stage lieu d'application d'une base de connaissances construite à l'université, au stage lieu de socialisation à une pratique pour l'essentiel normée par les praticiens. Le stage articulé tente de réconcilier ces deux points de vue traditionnels ; il n'en demeure pas moins qu'il y a là, au cœur de la formation professionnelle, un enjeu de savoir et de pouvoir important, et qui a des conséquences significatives sur ce qui est considéré comme devant légitimement et explicitement être inclus dans la base de connaissances de la profession.

Les stages se différencient aussi selon les différents moments de la formation et suivant le type d'activités qu'y poursuit l'étudiant-stagiaire, ils peuvent avoir lieu pendant la formation universitaire, ou après celle-ci, mais avant la titularisation définitive dans le poste. Dans le premier cas de figure, la faculté professionnelle met en place une formation dite en **alternance** ou intégrée ; dans le second, nous sommes dans une logique séquentielle, la formation pratique, proche de l'apprentissage, venant après la formation universitaire et constituant une sorte de probation à la profession.

Le modèle médical est de ce second type, celui de la formation des maîtres évolue vers le premier, quoique dans bien des cas, il soit à toutes fins pratiques, séquentiel. La formation médicale, selon Rothstein (*in* Clark et Neave, 1992), est en général séquentielle et se décompose en formation pré-médicale, préclinique et clinique. Les deux premières se réalisent à l'université, la dernière dans le contexte d'un hôpital universitaire.

Pour la formation des enseignants, il faut distinguer selon les pays et les ordres d'enseignement. Pour le secondaire, la formation des professeurs est depuis très longtemps séquentielle : d'abord la licence ou le B.A., sans contact avec les terrains d'exercice, et ensuite la formation professionnelle (années d'IUFM en France, PGCE au Royaume-Uni...), avec une proportion de stages très importante. C'est ce modèle qui s'impose actuellement en France pour la formation des maîtres du primaire, après une évolution complexe dans les écoles normales entre les modèles de formation simultanée et séquentielle. Mais au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Québec, où il existe une licence d'éducation spécifique pour les maîtres du primaire, on a cherché à mettre sur pied des systèmes de formation en alternance, comprenant un va-et-vient entre l'université et des classes d'écoles primaires, entre des éléments dits « théoriques » et des éléments dits « pratiques », et ce tout au long de la formation universitaire. Dans certains pays comme le Québec, on tente même de faire cela pour les enseignants du secondaire.

Quant aux formations en administration et en gestion, elles tendent aussi à comprendre un élément de stage. Suivant les différents métiers de l'administration et de la gestion, le modèle de l'apprentissage sera plus ou moins maintenu : ainsi la formation des comptables et des actuaires comporte une période d'apprentissage pendant et après la formation universitaire dans un bureau reconnu.

Au cours des dernières décennies, la part des stages dans les formations professionnelles universitaires a énormément augmenté. On semble assister à un grand virage pragmatique : au retour de l'acteur proclamé par Touraine pour la sociologie correspondrait un retour à l'action dans les formations. Du coup s'est développée une littérature proprement pédagogique sur la formation par les stages et sur les rôles de tuteurs, de conseillers, de superviseurs, de formateurs pratiques ou de mentors. Ces multiples vocables expriment des variations de rôle sur un même thème, soit celui de l'encadrement et de l'accompagnement du stagiaire au cours de sa période de formation en milieu pratique. En Angleterre, le changement de nom, le passage du *supervisor* au *mentor* voulait signifier que l'obligation de consacrer au minimum les 2/3 de la formation aux stages n'était pas un simple retour à une formation sur le tas, plus ou moins guidé par un adulte expérimenté, selon l'ancien modèle du compagnonnage. Le mentor ne se contente pas d'accueillir, de favoriser la socialisation au milieu professionnel et de conseiller le stagiaire par l'exemple, en montrant ce qu'il fait. Il va bien au-delà, verbalise et explicite sa pratique, l'examine de manière critique, la met en rapport avec la théorie, favorise le questionnement du stagiaire et ouvre les possibles, plutôt que de se donner en exemple. Bref, il devrait se conduire à la fois en praticien réflexif et en formateur d'adultes (Caldwell et Carter, 1993, Furlong (1994), Kerry et Mayes, 1995, Wilkin, 1992). Ce beau programme du début des années 1990 n'est pas allé sans problème, comme l'a montré notamment Calderhead (1996). On constate en particulier le renforcement d'un mouvement déjà connu, soit la multiplication et la différenciation des tuteurs, qu'ils soient universitaires ou praticiens, responsables d'une discipline ou d'une coordination entre établissements (Atkinson (1998), Blake (1997), Burton (1998), Davies (1997)).

En France, Pospel (1989 : 147) a proposé jadis que le tuteur assume trois rôles, d'abord, celui de professionnel formateur qui exploite son expérience pour faire acquérir au stagiaire des comportements professionnels, puis celui de médiateur facilitant l'insertion du stagiaire dans le milieu de travail, et enfin celui d'expert évaluateur encadrant l'activité du stagiaire, et contribuant à son évaluation tant formative que sommative. Dans ses travaux plus récents (1995, 1996 a et 1996 b), Pospel a montré comment la fonction tutorale a éclaté en deux pour le second degré, le compagnon, qui reçoit dans sa classe, montre et conseille à partir d'une expérience commune, et l'expert qui suit les stagiaires en responsabilité et les conseille non à partir d'une expérience directe de leur enseignement, mais en quelque sorte à distance, à l'occasion d'entretiens et grâce à ses facultés de diagnostic. On retrouve une division semblable dans le premier degré entre les maîtres d'accueil temporaires avec une fonction unique et sans statut stable dans la formation, comme l'indique leur nom, et les enseignants maîtres formateurs qui ont passé un concours, bénéficient d'une décharge horaire et remplissent plusieurs fonctions. On a pu d'ailleurs montrer qu'ils exercent très différemment la seule fonction qui leur est commune, l'accueil des stagiaires de première année. Les premiers, mal confortés par l'absence de statut et une formation légère ou inexistante, réalisent leur fonction d'accueil avec chaleur et sous la forme traditionnelle du compagnonnage essentiellement socialisateur, qui familiarise avec le monde du futur emploi, tout en se raccrochant aux évidences

rassurantes et modélisatrices de leurs manières de faire habituelles, qui ont fait leurs preuves. Les seconds au contraire, rassurés par un examen, un statut et de nombreux stages de formation continue, ont une attitude plus distante, moins investie et parfois routinisée, mais aussi une dimension plus réflexive, une attitude plus ouverte et moins directive, une orientation plus formatrice que formatrice ou socialisatrice (Bourdoncle et Hédoux, 1996). Au cours des dernières années, la question des compétences requises pour assumer ces rôles, l'enjeu de la formation à ces rôles, ainsi que celui des caractéristiques statutaires des personnels remplissant ces rôles, ont pris, dans les différents champs professionnels universitaires, de l'importance, au fur et à mesure que les enjeux de l'intégration des composantes de la formation, ainsi que de son adéquation aux exigences de la pratique, mobilisaient l'attention des partenaires internes et externes de la formation.

Plusieurs questions se posent, les réponses étant variées suivant les contextes professionnels et les traditions propres au champ. Ce type de fonction est-il proprement universitaire ? Faut-il nécessairement être issu de la pratique du métier pour l'exercer ? Est-ce suffisant ? Quels sont les avantages et les inconvénients à ce qu'une division du travail s'institutionnalise en ce domaine entre universitaires responsables des enseignements généraux ou « théoriques » et réalisant la recherche, et les formateurs de terrain, tuteurs et conseillers, issus de la pratique et assurant l'essentiel de la médiation entre l'université et le milieu professionnel, entre les savoirs dits « théoriques » et les savoirs dits « pratiques », entre une vision idéalisée de la profession et ce qu'elle est véritablement, une fois « traversé le miroir » ?

La médecine semble sur ces questions logée à un pôle, la gestion à l'autre, l'enseignement assumant une position intermédiaire. En effet, en médecine, même s'il y a une division du travail entre les enseignants-chercheurs universitaires des domaines fondamentaux et les médecins œuvrant dans les hôpitaux universitaires, tous les intervenants en milieu hospitalier ont un double statut d'enseignants-chercheurs et de professionnels de la médecine ; et la formation en milieu hospitalier demeure pour l'essentiel sous le contrôle de la faculté de médecine, assurant ainsi une forte continuité tant au plan de l'acquisition des savoirs et des compétences qu'au plan de la socialisation aux valeurs et aux normes de la profession. À l'autre bout du continuum, en gestion, dans les métiers professionnalisés, les fonctions d'encadrement et d'accompagnement du stagiaire, parce qu'elles sont liées à son insertion professionnelle et à l'obtention du droit de pratique, relèvent davantage des praticiens eux-mêmes et des instances corporatives que de l'université. Entre ces deux cas de figure, se situe le champ de la formation des maîtres, et on observe une certaine mouvance en ce domaine : si au cours des dernières décennies, les stages et la formation pratique ont retrouvé quelque noblesse et une place accrue dans les programmes de formation, les rôles des uns et des autres ne sont pas encore stabilisés et clarifiés, comme on peut l'apercevoir dans l'ouvrage coordonné par D. Raymond et Y. Lenoir (1998). Il y a ici un important enjeu des rapports entre les partenaires, combinant tout à la fois des problématiques de reconnaissance mutuelle, de territoires à sauvegarder ou à étendre, et de structuration d'un interface de collaboration « équilibrée », sinon « égalitaire ».

En médecine, l'hôpital universitaire

Le dispositif de formation pratique le plus élaboré et celui qui fait figure de modèle pour plusieurs formations professionnelles est certes l'**hôpital universitaire**. Il renvoie au système d'apprentissage d'autrefois ; mais il est différent de

l'apprentissage traditionnel en ce que l'hôpital universitaire, s'il est un lieu de formation clinique, est aussi un lieu de recherche et d'expérimentation de traitements nouveaux. Selon Rothstein (*in* Clark et Neave, 1992), les hôpitaux universitaires présentent des avantages certains pour les étudiants-médecins : en effet, ils permettent à ces derniers d'observer des patients réels souffrant d'une variété de maladies, et ce, à différents moments de l'évolution de la maladie ; de participer au diagnostic et au traitement, sous la supervision d'un médecin ; de travailler avec les différents personnels de la santé œuvrant en milieu hospitalier, d'utiliser de l'équipement spécialisé et de devenir familier avec les procédures et les facilités hospitalières. L'hôpital universitaire est donc un lieu d'insertion professionnelle, une occasion de développer des compétences essentielles à l'activité médicale et d'apprendre les complexités de l'organisation du système de santé et des relations entre les divers métiers de la santé. C'est un apprentissage en contexte réel, encadré et véritablement clinique.

Selon Rothstein, la formation clinique en milieu hospitalier procède par « *clinical clerkship* » : les étudiants sont rattachés à différentes unités hospitalières, au sein desquelles ils participent sous la supervision des médecins-patrons au diagnostic et au traitement des malades. Ils y reçoivent aussi une formation dans les techniques cliniques, ainsi que dans les matières dites cliniques. Il y a donc deux composantes de la formation clinique : une formation proprement dite en très petit groupe et une expérience pratique du soin des malades. Par un système de rotation sur deux ans, les étudiants-médecins sont amenés à faire en quelque sorte le tour de l'hôpital et à « couvrir » plusieurs champs cliniques. Cette formation clinique est la plus coûteuse de la formation médicale, à cause des ressources considérables qu'elle commande.

Selon cet auteur, aux États-Unis, la plupart des écoles de médecine ont un contrôle total sur les hôpitaux universitaires, alors que dans la plupart des autres pays occidentaux, les hôpitaux universitaires n'ont qu'une partie de leur personnel médical relevant de l'université ; celle-ci y exerce donc seulement un contrôle partiel.

En formation des maîtres : les PDS, les Centres de Pédagogie, les écoles associées

En formation des maîtres, le mouvement de professionnalisation de la formation a donné lieu, un peu partout, à un renforcement de la formation pratique et des stages (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Aux États-Unis, par exemple, le Holmes Group s'est explicitement référé au modèle médical et à l'hôpital universitaire, comme lieu de formation. En effet, dans son second rapport (1990), afin de réaliser son quatrième objectif – « *connect our own institutions to schools* » –, le Holmes Group a proposé la mise sur pied de « **Professional Development Schools** », analogues à des hôpitaux universitaires, où des enseignants novices apprendraient leur métier en collaborant à l'enseignement sous la supervision d'enseignants chevronnés et de formateurs universitaires. La PDS se voulait aussi un lieu de recherche, d'expérimentation, d'innovation et de formation continue des enseignants de métier. Elle requiert pour son fonctionnement une étroite collaboration entre les formateurs universitaires et les enseignants de métier.

De son côté, Goodlad a proposé et effectivement mis en place un réseau de **Centres de Pédagogie** (3) travaillant en étroite collaboration avec des **écoles partenaires**. Soutenu par l'American Association for Colleges of Teacher Education, le réseau de départ comprenant 11 centres pilotes a été financé par

la Exxon Education Foundation. L'originalité du Centre tient à ce qu'il est une entité distincte de la faculté des sciences de l'Éducation (4), qu'il est autonome sur le plan budgétaire et a l'autorité nécessaire pour rassembler des professeurs disciplinaires, des formateurs de maîtres universitaires, des enseignants et des cadres scolaires dans une structure de concertation et de collaboration. Le Centre de pédagogie valorise la collaboration entre l'université et les écoles ; cependant, il ne fonctionne pas avec une école en particulier – de type PDS – mais plutôt il travaille avec l'ensemble des écoles environnantes qui accueillent pour leur formation des groupes d'étudiants. Cette structure ressemble à un IUFM français.

Pour Goodlad, « un centre de pédagogie est à la fois un concept et un cadre. En tant que concept, il rassemble de façon simultanée et intégrée, les éléments éparpillés de l'entreprise qu'est la formation pédagogique, et il les place sous le regard attentif et réfléchi de l'art et la science de l'enseignement... Le terme « centre de pédagogie » évoque pour moi un cadre de réflexion pour la formation des éducateurs, qui embrasse à la fois les écoles et les universités » (cité et traduit in Osguthorpe, 1996 : 130).

C'est en 1990 que Goodlad a mis sur pied un réseau national pour le renouvellement de l'enseignement, le *National Network for Educational Renewal* ou *NNER*. Ce réseau est fondé sur les dix-neuf principes de la formation des maîtres que Goodlad a formulés dans son ouvrage *Teachers For Our Nation's Schools* (1990). Selon Osguthorpe (1996), « le modèle de centre de pédagogie proposé par Goodlad est un substitut de l'école normale où l'on formait auparavant les enseignants. Et le modèle de l'école partenaire remplace l'école expérimentale qui était autrefois le lieu où s'élaborait le renouvellement de l'école » (1996 : 113). Si l'idée est donc ancienne, elle est, selon Goodlad, « nouvelle en ce sens où les trois composants essentiels ont traditionnellement été plus séparés qu'intégrés ; ils ont peu d'assise commune. Elle est également nouvelle en ce sens où le centre est autre chose qu'une école, une université ou un département de sciences de l'éducation, même s'il est situé dans l'un de ceux-ci, et l'idée est exclue que les institutions classiques qui préparent les enseignants (écoles, facultés ou départements des sciences de l'éducation) et les centres de pédagogie soient exactement la même chose » (cité in Osguthorpe, 1996 : 132).

Ces deux initiatives – les PDS et les Centres de Pédagogies – sont les plus connues, mais beaucoup d'autres ont vu le jour – comme **les écoles dites associées** au Québec – et s'inspirent de la même volonté de rapprocher l'université et l'école et de fonctionner davantage en réseau (Raymond et Lenoir, 1998).

Sur cette question, Fullan *et al.* constatent des progrès, même s'ils ne vont pas assez loin à leurs yeux dans le partage du pouvoir de décision sur la formation : « *There may be considerable involvement of field personnel with various aspects of the teacher preparation programs, but decision-making about such programs seems to belong to the university rather than the field* » (1998 : 30). Quant aux PDS, en 1995, toutes les institutions membres du Groupe Holmes avaient réussi à en implanter une. Cependant, on ne peut conclure de ce fait que toutes respectent les six principes suivants mis en avant par le Groupe Holmes dans son second rapport (1990) : une conception ambitieuse de l'enseignement et de l'apprentissage pour la compréhension ; la création d'une communauté d'apprentissage ; l'enseignement et l'apprentissage pour la compréhension accessibles à tous les enfants ; l'apprentissage continu des enseignants, des formateurs d'enseignants et des administrateurs ; la recherche d'envergure et à

long terme sur l'enseignement et l'apprentissage ; l'invention d'une nouvelle institution (1990 : 7). Ces principes renvoient pour l'essentiel à la théorie de l'organisation apprenante.

L'implantation des PDS a connu, selon Fullan *et al.* de sérieuses difficultés :

1 - de coûts : il faut des ressources importantes – de l'argent et du temps – pour réaliser ce type de partenariat université-école ; celles-ci étaient présentes au départ dans certaines universités, mais malheureusement pas dans tout le réseau universitaire et pas de manière permanente non plus ;

2 - de collaboration : la rencontre des deux cultures ou des solitudes – l'université et l'école – n'est pas facile : « *differences (in organizational culture between schools and universities) include varying approaches to work roles, reward systems, and organizational structures. However, universities and schools are similar in having crowded schedules and little time to embark on new initiatives* » (Fullan *et al.*, 1998 : 32) ;

3 - de division du travail de formation et de recherche : dans plusieurs universités, on a engagé du personnel clinique (« *clinical faculty* ») dont le statut est ambigu : ce ne sont plus des enseignants en exercice et pas tout à fait des formateurs universitaires, puisqu'en général ils ne sont pas titulaires d'un poste de carrière. S'ils apparaissent à plusieurs tout à fait essentiels au virage professionnel demandé, ils sont peut-être à terme responsables du retrait des universitaires chercheurs en formation des maîtres. Et Fullan *et al.* de conclure : « *Given the importance of scholarship in the leading research universities, it is somewhat ironic that basing so much of teacher preparation in the PDSes has sometimes meant that research faculty are less involved. The labor-intensive work of PDSes may lead research faculty to decrease their involvement, a decision made possible by the presence of clinical faculty to pick up the load. Regardless of the infusion of « inquiry » throughout the teacher preparation program, without the strong participation of research faculty members, teacher preparation in PDS sites may emphasize practice and clinical work at the expense of scholarship* » (1998 : 32) ;

4 - de recherche : tout compte fait, Fullan *et al.* constatent qu'il y a peu de recherches dans les PDS, si l'on distingue celles-ci d'activités de développement professionnel ;

5 - de valeurs et d'incitatifs dans les universités pour la recherche, qui ont pour effet d'éloigner les enseignants-chercheurs et notamment les jeunes, non encore permanents, d'un investissement de recherche en PDS parce que ce type d'activité est plus complexe, et plus à long terme, dans sa conduite, dans ses traces écrites comme dans ses retombées ;

6 - d'impact sur l'ensemble des écoles. Les PDS ne semblent pas être des phares ou des modèles pour d'autres écoles. Elles sont plutôt de petites enclaves (Hargreaves les appelle des « *Disney Worlds of development* » (1997 : 107) (5)) ; elles ne sont donc pas des leviers de changement systémique, comme le souhaitait le Groupe Holmes. Ce constat pose tout le problème des stratégies d'amélioration de l'éducation par la base. Fullan *et al.* concluent que les « *PDSes, valuable as they are, are on their own an insufficient strategy for changing two such complex social institutions* » (l'université et l'école) (1998 : 32) (voir aussi, Hargreaves, 1995 ; Imig, 1997).

Conclusion

Les secteurs professionnels étudiés ont donc développé des modalités institutionnelles de formation qui leur sont propres. Dans tous les cas, des stages de formation, de diverses nature et durée, contribuent à la formation professionnelle

des recrues. Dans le cas de la médecine, l'hôpital universitaire est une institution dont l'existence est déjà presque séculaire. L'équivalent fonctionnel en formation des maîtres – les *PDS*, les centres de pédagogie ou les écoles associées – est plus récent, encore que les écoles d'application des écoles normales ne sont pas si loin derrière... Notons qu'au sein de ces dispositifs de formation, en fonction des champs professionnels étudiés, les rapports entre formateurs universitaires et les praticiens de terrain sont différents. En effet, dans le contexte de l'hôpital universitaire, les rapports sont davantage hiérarchiques, l'université et ses représentants exerçant un contrôle à peu près total sur tous les aspects de la formation des médecins en contexte hospitalier ; dans le monde de l'éducation, si les rapports ne sont pas « égalitaires », ils tendent néanmoins à être plus équilibrés et reposent davantage sur la collaboration et l'échange que sur l'imposition hiérarchique d'obligations et de règles. Ce mode de relation obligatoirement plus collaboratif est de nature à faire perdre aux universitaires et à l'université un peu de leur superbe dans leurs rapports avec les milieux professionnels. En effet, le rapport de force en formation des maîtres exige ce rapprochement et cette prise en compte de l'autre dans le partenariat de formation. Cette problématique partenariale mérite d'être abordée plus à fond. C'est l'objet de la section suivante.

Les partenaires

Si l'hôpital universitaire présente des avantages certains pour la formation clinique des étudiants-médecins, il est par ailleurs le théâtre d'un **conflit de rôles** qu'il n'est pas toujours facile de gérer : l'hôpital est à la fois un lieu de formation, de recherche et de dispensation de soins. Ainsi, les étudiants ont droit à des situations de formation, les patients au meilleur soin disponible et la recherche ne doit pas mettre en danger la santé des patients, ni limiter l'étendue de la formation des étudiants-médecins. Cette pluralité de rôles explique certaines critiques récurrentes : selon Rothstein, on reproche à la formation clinique dispensée dans les hôpitaux universitaires d'être trop axée sur les soins hospitaliers alors que le virage ambulatoire s'impose partout, et aussi de trop mettre l'accent sur les spécialités et les maladies complexes et rares au détriment des soins de base. Elle serait trop pointue et trop liée aux intérêts des spécialistes et des chercheurs. De plus, en exposant les étudiants aux techniques et aux équipements de pointe, elle contribuerait à la croissance des coûts de la santé en proposant comme modèle une médecine de luxe, « *high tech* ». Trop souvent, les étudiants-médecins n'y apprendraient pas à réduire le besoin d'hospitalisation ou à donner des soins efficients au plan des coûts.

Ce conflit de rôles, ici présenté dans le cadre de la formation médicale, se retrouve dans la plupart des formations professionnelles. Il existe en éducation et s'y exprime, par exemple, par le refus de certains de voir leurs enfants ou leurs élèves être des « cobayes » de recrues inexpérimentées. Il se manifeste aussi parfois dans la critique des employeurs reprochant aux recrues de n'avoir fait de stages que dans des lieux « aseptisés », loin des problèmes réels qu'elles auront à affronter, au moins en début de carrière, puisque les modalités de l'affectation les mèneront d'abord vraisemblablement dans des écoles « difficiles ».

La dimension dite pratique de la formation professionnelle, qu'elle soit dispensée dans un hôpital universitaire, une école primaire ou un bureau de comptables, donne souvent lieu à un **une division du travail de formation**. C'est ainsi qu'on trouvera en milieu universitaire plus souvent que dans les lieux de stage, des non-professionnels ou des « fondamentalistes », des spécialistes de l'une ou l'autre discipline contributive ou branches de la profession.

Le cas de la **médecine** est patent à cet égard : au départ, du moins en Amérique du Nord, les facultés de médecine comptaient parmi leurs professeurs surtout des médecins pratiquants, pour qui donner un cours à l'école de médecine ou à la faculté était prestigieux et rentable, dans la mesure où cela leur conférait un statut au sein de la profession, statut qui permettait d'attirer des patients à leur cabinet de pratique privée. Cependant, au cours des dernières décennies, les cours de base de la formation médicale ont été de plus en plus pris en charge par des non-médecins, spécialisés dans une branche ou l'autre de la science médicale : anatomie, physiologie, biochimie, pathologie, bactériologie, microbiologie, pharmacologie. Deux facteurs, selon Rothstein, seraient responsables de cette évolution : d'abord l'évolution de la recherche et de son financement – que les fondamentalistes maîtrisent mieux – et la rémunération plus élevée des médecins pratiquants. Par contre, la formation clinique est assumée à peu près exclusivement par des médecins, soit par des médecins qui partagent leur temps entre leur pratique privée et la formation clinique en milieu hospitalier, soit par des médecins titulaires d'un poste de professeur à plein temps à l'université et affectés à l'hôpital où ils dispensent des soins et supervisent les soins donnés par les étudiants-médecins. Les cliniciens sont souvent des spécialistes.

Dans le champ de l'**éducation**, on retrouve la même division du travail : il y à l'université plusieurs professeurs dont la formation est d'abord dans une discipline contributive – la psychologie, notamment, mais aussi la sociologie, l'histoire et la philosophie – ou dans une discipline d'enseignement, et qui assument des enseignements fondamentaux et développent des recherches de ce type ; il y a aussi des enseignants et des cadres scolaires dotés des titres universitaires requis pour faire carrière à l'université et qui y assument une part de la formation plus professionnelle ; enfin, les écoles fournissent pour la formation pratique le bassin de ressources humaines nécessaires pour l'encadrement et l'évaluation des stagiaires.

Dans le champ de l'**administration**, à partir du moment où le personnel enseignant y œuvrant est à l'emploi à temps plein de l'école de formation, et à partir du moment où ces écoles modifient leur curriculum pour y introduire les savoirs modernes issus des sciences sociales – les théories des organisations, les méthodes quantitatives, l'analyse des systèmes, etc. –, la division du travail qui s'y développe suit les lignes de la spécialisation des différents domaines de connaissance utilisés en administration et en gestion, bien davantage que les lignes d'une formation dite « théorique » ou dite « pratique ».

Les personnels œuvrant en formation professionnelle universitaire, quel que soit leur rôle dans la division du travail de formation, se construisent des **identités** de groupe qu'ils essaient de faire reconnaître par l'institution. Cette reconnaissance est parfois problématique, comme il arrive souvent pour les personnels les plus proches des terrains de formation pratique et les plus éloignés de la production des savoirs généraux et de la recherche de pointe.

Il est certain que cette division du travail rend problématique et complexe la liaison et l'intégration de la formation dispensée par les uns et par les autres. Cette volonté de mieux intégrer la contribution de chacun dans un ensemble cohérent est à l'origine de certaines innovations curriculaires et pédagogiques importantes et significatives, notamment en médecine : par exemple, un curriculum organisé non pas en fonction de disciplines préétablies, mais plutôt en fonction de sujets ou de systèmes (comme le système nerveux), et une approche dite par programme et/ou par compétence. Cette dernière approche se répand aussi dans le champ de l'éducation.

On peut faire l'hypothèse que plus l'université où se trouvent ces formations professionnelles se présente comme une université dite de recherche – i.e. fortement axée sur la recherche subventionnée, les études supérieures et la production de connaissances de pointe –, plus cette division du travail au sein des formations professionnelles sera accentuée. Plus l'université se présentera comme un lieu de formation et d'éducation, notamment au premier cycle, plus cette division du travail sera floue et peu rigide, donnant lieu parfois à des va-et-vient de carrières entre les deux univers, celui de la formation universitaire dite « théorique » et celui de la formation dite « pratique » en milieu professionnel. En cette matière, le contexte institutionnel joue un rôle important. Tout comme le milieu professionnel. Dans les professions dites « majeures » qui sont bien assises sur des disciplines reconnues et sans conflit paradigmatique grave, l'importance de la recherche et du modèle scientifique aura tendance à être forte, ainsi que la division des rôles en résultant ; dans les professions « mineures », où le consensus paradigmatique fait défaut, la situation risque d'être différente et les ambiguïtés et les conflits de rôle plus répandus, une division de travail de formation ayant peine à être reconnue et acceptée par les principaux partenaires concernés.

Adopter un point de vue plus large sur la division du travail en formation professionnelle universitaire nous entraîne à déborder quelque peu de l'espace occupé par les formateurs stricto sensu. En effet interviennent soit en amont, soit en aval de la formation, des partenaires dont le rôle n'est pas négligeable et souvent, politiquement déterminant : 1) des associations professionnelles qui font entendre leur point de vue et leurs attentes sur les besoins de formation, et qui, dans le cas des corporations professionnelles, accordent le droit de pratique ; 2) les employeurs et les gestionnaires des bureaucraties qui utilisent les compétences développées en école professionnelle, et qui donc s'estiment en mesure et en droit de porter un jugement sur leurs qualités et valeur ; et enfin, 3) les instances d'accréditation des écoles et des programmes, ces instances relevant de l'État ou étant de nature para-public. Tous ces partenaires de la formation ont un mot à dire sur les diverses dimensions de la formation professionnelle : la sélection des étudiants et les qualités requises à l'entrée, le curriculum de formation et son adéquation par rapport à la conception de la pratique et de son évolution, l'évaluation des sortants et par là, du programme et de celles et ceux qui le dispensent. Un jeu complexe entre acteurs se développe, inévitablement conflictuel, mais néanmoins propre à des acteurs se reconnaissant comme œuvrant dans un même champ. Ce jeu est à bien des égards caractéristique des formations professionnelles universitaires.

Il existe des lieux pour prendre en compte, formaliser et arbitrer les intérêts divergents des différents acteurs. L'un des plus déterminants se trouve dans l'instance d'accréditation des programmes et des institutions dispensatrices de formation professionnelle. Car ces instances ne font pas qu'appliquer des règles ou des normes ; elles contribuent à leur définition, à leur interprétation et à leur évolution. C'est dire l'importance pour les champs professionnels concernés de ces lieux d'échange et de transaction.

Dans cette veine, **en formation des maîtres**, aux États-Unis, le **National Council for the Accreditation of Teacher Education** a pour mandat de renforcer des standards de formation élevés. Lié à l'Association américaine des écoles de formation de maîtres, cet organisme n'est pas récent : sa création remonte à 1951 et elle a été préparée par des travaux sur les standards au cours des années 40. Au milieu des années quatre-vingt, le *Council* a dû faire face à de sérieuses

critiques et revoir à la hausse et de manière plus rigoureuse ses standards et ses procédures. Selon Parker (1993), le NCATE rejoint près de 500 institutions de formation de maîtres, soit un peu moins de la moitié des 1 300 collèges et universités qui forment aux États-Unis des enseignants. La participation au processus d'accréditation est volontaire et les coûts sont assumés par l'institution soumise à l'évaluation. Il n'y a que quatre États qui exigent de leurs collèges et universités l'accréditation (6). Le NCATE n'est donc pas à ce jour une instance nationalement reconnue aux États-Unis. Néanmoins son poids n'est pas négligeable. C'est ainsi qu'armé de ses standards post-1988, le *Council* a évalué plus de deux cents institutions ; parmi celles-ci, en date de 1993, environ les deux-tiers ont été accréditées sans conditions, 23 % se sont vu refuser l'accréditation et 10 % l'obtiendraient lorsqu'elles auront rempli certaines conditions imposées par le *Council*. Le haut taux d'échec est, semble-t-il, lié au rehaussement des standards.

Mais il n'y a pas que les programmes de formation et les institutions qui les dispensent qui peuvent être soumis à des règles ou à des standards de pratique professionnelle. Le *Carnegie forum* est à l'origine du **National Board for Professional Standards in Teaching**, dont le mandat consiste à formuler des standards et des tests pour évaluer la compétence disciplinaire et pédagogique d'enseignants œuvrant dans 30 champs d'enseignement. L'idée est de définir des standards élevés et de s'en servir pour reconnaître l'excellence en enseignement, en espérant que les enseignants ainsi valorisés deviennent des modèles pour leurs collègues et que les districts scolaires finissent par mieux rémunérer ces *best teachers*. Au milieu des années 90, selon Parker (1993), on projetait la mise sur pied de 30 centres d'évaluation d'enseignants et la Fondation avait investi 18 millions \$ dans la construction de tests comprenant des simulations d'enseignement, un portfolio d'expériences professionnelles, des vidéos de *best practices* et des tests de compétences dans l'un ou l'autre champ d'enseignement. Le *National Board* comprend 64 membres, dont 32 enseignants en exercice, ce qui est intéressant du point de vue de la professionnalisation du métier (7).

Davantage que le domaine de la formation des maîtres, le champ de **la formation médicale** a une longue expérience des échanges avec les corporations professionnelles et les instances d'accréditation des programmes et des institutions de formation. Il en est de même des écoles de gestion, du moins en ce qui concerne la formation des métiers de la gestion fortement professionnalisés, comme les comptables et les actuaires.

En cette matière, force est de constater que les traditions varient suivant que les pays ont des structures centralisées ou décentralisées en matière éducative. Dans un pays décentralisé comme les États-Unis, la régulation de la formation professionnelle passe par des associations d'institutions ou des instances d'évaluation para-publiques, soutenues financièrement par d'importantes fondations, et qui remplissent un rôle de définition et de renforcement des standards. Dans les pays dont l'administration est plus centralisée, ce genre de fonction est assumé par le pouvoir administratif central et son service d'inspection.

Les dispositifs fonctionnels

Parce qu'elles cherchent à préserver et même à augmenter leur réputation, la plupart des professions se préoccupent étroitement du choix, du nombre et de la formation de leurs futurs membres. D'ailleurs, les différents courants de la sociologie des professions ont toujours accordé beaucoup d'importance à ces diverses formes de contrôle. Certains, les sociologues critiques, y voient même une carac-

téristique centrale des professions. Ils définissent en effet ces dernières comme des marchés fermés qui cherchent à la fois à maintenir et étendre leur monopole d'expertise et à limiter la diffusion de leurs savoirs et savoir-faire, afin de préserver leur statut et leurs privilèges. La meilleure manière de réaliser cela est de restreindre le nombre des futurs membres et de les choisir de manière à ce qu'ils puissent préserver l'image sociale souhaitée.

Les sociologues fonctionnalistes se sont plus intéressés aux aspects cognitifs et moraux des professions qu'à leurs côtés économiques et monopolistiques. Ils ont insisté sur l'importance d'une formation universitaire post-licence, à cause du haut niveau de formation nécessaire pour pouvoir appliquer un savoir suffisamment vaste et des capacités de jugement suffisamment entraînées pour résoudre les problèmes presque toujours particuliers et individuels qui sont le lot ordinaire des professionnels. Ils ont aussi souligné, avec les interactionnistes, mais de manière différente, l'importance de la socialisation des nouvelles recrues pour qu'elles adoptent les valeurs qui guident la pratique professionnelle et y développent les comportements que l'on attend.

Les interactionnistes, et notamment Hughes (1958, 1996), ne partageaient pas cette vision optimiste. La socialisation était pour eux un processus dramatique, au cours duquel on renonçait à sa vision idéalisée de l'exercice professionnel et on accédait aux savoirs cachés et un peu honteux de la profession. Limiter le nombre de ceux qui avaient accès à ces savoirs coupables était, à leur yeux, l'une des principales raisons de la restriction, par sélection, du nombre des entrants. Pour les fonctionnalistes au contraire, la sélection était due au nombre économiquement limité de places de formation et au niveau élevé des connaissances exigées. Ils faisaient d'ailleurs valoir que cette sélection était le plus souvent faite non par la profession elle-même, en fonction de ses intérêts, mais par l'institution, jugée plus désintéressée, qu'est l'université. Son but n'était pas de garantir égoïstement un statut plus élevé pour ses membres, puisque, comme le pensaient de nombreux fonctionnalistes, l'évolution du travail allait vers « la professionnalisation de tout le monde » (Wilenski, 1964).

On le voit, le sens des dispositifs de contrôle sur les futurs membres au cours de leur formation a été analysé très différemment par les sociologues, mais tous ont reconnu le rôle central que l'université y joue. C'est pourquoi nous nous proposons d'en évoquer les principales formes que l'on ordonnera de manière à la fois chronologique et fonctionnelle : l'entrée (limitation du nombre de places et sélection des candidats), la formation (socialisation et examen), la sortie (procédures d'examen et de certification finale).

L'entrée

En toute logique, il faudrait distinguer deux réalités sous ce vocable unique : la fixation du nombre de places à l'entrée et la sélection des candidats. La première est une mesure administrative et politique, qui d'ailleurs en Europe dépend souvent des gouvernements. La seconde, qui traite des individus et non des supports administratifs et financiers, est plus complexe : elle ajoute des aspects cognitifs et pédagogiques aux aspects politiques et financiers. Mais les deux sont étroitement interdépendantes. C'est pourquoi nous les traiterons ensemble.

Aux États-Unis, où une partie des universités dispensant des formations professionnelles sont des entreprises privées, chacune des écoles professionnelles établit elle-même ses effectifs et ses critères, en relation avec des représentants de la profession. Au Canada, et au Québec en particulier, l'État intervient en ces matières, soucieux qu'il est de contrôler les coûts de l'enseignement supérieur,

ainsi que ceux des champs de pratique professionnelle socialisés, comme la médecine et l'éducation. En Europe, quel que soit le degré d'autonomie accordé aux universités, s'impose quasiment partout un droit d'accès à l'université pour tous les jeunes qui ont obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Il peut avoir une forme restrictive, comme au Royaume-Uni où, selon le principe de Robbins, tout candidat convenablement diplômé dans le secondaire doit pouvoir être inscrit dans l'une des universités du pays, mais pas forcément celle qu'il souhaite ni dans la discipline qu'il a choisie. Le même principe d'accès peut prendre une forme beaucoup plus ouverte, comme en France, en Allemagne ou en Italie où tout bachelier peut s'inscrire dans les études de son choix.

Il n'est pas indifférent de constater que, en France, ce sont d'abord les secteurs de la médecine et de la gestion qui ont les premiers rompu avec ce principe du libre accès, de manière d'ailleurs différente. En médecine, un des très rares secteurs qui, avec les autres branches de la santé et les IUT, ait le droit de déroger au principe de non sélection à l'entrée de l'université, le niveau du *numerus clausus* est établi chaque année, depuis la loi du 6 juillet 1979, par décision conjointe des Ministères de l'éducation nationale et de la santé. En gestion, où l'on ne bénéficie pas des mêmes mesures dérogatoires qu'en médecine et où l'on doit obéir au principe de non-sélection, l'université Paris 9 Dauphine, la plus célèbre du secteur, a déjà été deux fois poursuivie et condamnée pour avoir refusé des inscriptions avant d'avoir épuisé ses capacités d'accueil. Il lui reste la possibilité, qu'elle ne manque pas d'utiliser, de limiter ses capacités afin d'éviter l'accueil des bacheliers plus tardifs, jugés moins performants. Ces stratégies précoces et persévérantes de contournement du principe de non-sélection montrent l'importance de la sélection pour ces formations professionnelles.

La situation est bien différente dans le secteur de l'enseignement. Ainsi en France, on ne trouve aucune sélection à l'entrée de l'université pour les filières disciplinaires qui, pour l'essentiel, conduisent au professorat dans le second degré. Il existe certes une forme de sélection dans les examens de fin d'année, mais ils sont censés sanctionner le travail d'une année et non ajuster par un concours le nombre de postulants au nombre de postes professionnels qui seront disponibles. La seule sélection ouvertement déclarée et par concours se fait après la licence, d'abord pour entrer en première année d'IUFM, ensuite pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement, qui permet d'avoir un poste, le nombre de places étant cette fois lié au nombre de postes disponibles. À ce dernier niveau, la sélection aujourd'hui sévère à cause de l'afflux des candidats, l'a été beaucoup moins à d'autres périodes, lorsque la démographie ou la prolongation de la scolarité ont fortement augmenté les besoins en enseignants. Elle redeviendra moins sévère à partir de 2005, lorsque les enseignants issus du baby-boum partiront en retraite. Mais quels que soient les aléas de la démographie et sans doute pour les surmonter, on a toujours préservé des voies parallèles, liste supplémentaire ou auxiliaire, qui dispensaient du concours. Car le plus important en éducation, ce n'est ni le niveau académique certifié du maître, ni le statut de la profession qui en résulte, mais qu'il y ait un adulte devant chaque classe, quels qu'aient été les résultats des concours et les stratégies des corps professionnels et notamment de leurs administrateurs, les inspecteurs généraux en France, pour préserver le niveau (Chapoulie, 1987).

Dans d'autres pays comme les États-Unis, lors des périodes d'extension de la scolarisation au primaire d'abord, au secondaire ensuite, l'étendue des besoins en maîtres a non seulement amené à contourner les exigences de recrutement, mais a même, si l'on en croit Labaree (1995), étouffé, sous la pression des

besoins, les exigences initiales des écoles normales. Or ajoute-t-il, le prestige d'une profession est lié à la forte sélectivité et à la monopolisation de la formation professionnelle qui y prépare, comme on peut le voir pour la médecine et le droit. En acceptant des candidats moins performants, des curricula moins exigeants mais moins coûteux, et des formateurs moins titrés mais aussi moins chers, la formation des enseignants a certes répondu honnêtement à la très forte demande sociale d'enseignants. Mais ce fut, de manière cruelle, sans doute injuste et en tout cas durable, au prix de son statut académique et de son prestige social. Même l'aspiration de ses étudiants à un meilleur statut social l'a desservie, car cela les a amenés à préférer des diplômes plus généraux et académiques, à plus forte valeur d'échange que le simple diplôme professionnel, ce qui a conduit à marginaliser la formation des enseignants au sein même des institutions qui lui étaient vouées et à maintenir cette marginalisation lorsqu'elle s'est universitarisée.

Suffirait-il pour autant d'augmenter le niveau d'exigence et en conséquence de réduire le nombre de places ouvertes et d'institutions formatrices pour améliorer le statut et l'attractivité de la formation, comme le Groupe Holmes en a fait le pari pour l'enseignement ? Ce n'est pas certain, car quatre instances au moins, les étudiants, les universitaires, la branche professionnelle et la puissance publique interviennent dans la détermination du nombre de places en formation. La demande des étudiants et des familles se dirige naturellement de manière plus forte vers les secteurs professionnels les plus prestigieux. C'est depuis longtemps le cas avec les études médicales et ça l'est devenu pour les études de gestion. En France, si le gouvernement a pu imposer, dans des secteurs limités, un principe de sélection qui semblait ne pas trop restreindre les choix, il a dû reculer plusieurs fois depuis 1968, sur sa généralisation.

Les universitaires ont une position ambiguë sur le nombre de places offertes et la sélection, car cela se répercute directement sur leurs conditions de travail. En période de croissance forte des effectifs, elles se détériorent dans un premier temps, compte tenu du délai dans l'attribution des nouveaux postes, ce qui peut engendrer des réactions malthusiennes. En période de décroissance, comme actuellement pour la médecine, les emplois peuvent être menacés et la protestation est beaucoup plus vive.

Encore plus vive est la protestation de la branche professionnelle lorsqu'un surplus de nouveaux diplômés vient prendre une part des clients et des revenus des praticiens déjà en place. Ce fut le cas dans de nombreux pays d'Europe pour la médecine, et ce fut très vite dénoncé (*Symposium on Medical Research System in Europe*, 1973). Sur de tels exemples, il est particulièrement éclairant d'analyser la profession comme un marché fermé, qui essaie de contrôler à son avantage le nombre des praticiens, pour éviter la trop forte concurrence entre eux et la diminution résultante du prix de leurs prestations. Enfin, les futurs employeurs ont aussi leur mot à dire sur les effectifs de places ouvertes. Ainsi, les organismes gestionnaires de la sécurité sociale en France ne souhaitent pas voir augmenter le nombre de médecins, car cela engendre une consommation médicale supplémentaire.

Ce que montre de manière forte le cas des études médicales se retrouve en grande partie dans les autres formations professionnelles universitaires : de nombreuses instances sont directement intéressées par la détermination du nombre de places donnant accès aux études professionnelles et donc à la profession. Contrairement à ce qu'elle fait avec ses formations générales, l'université ne peut ici négocier avec ses seuls acteurs internes (enseignants, étudiants) et avec ses

financiers (puissance publique, conseil d'administration). Elle doit aussi prendre en compte les intérêts de ceux qui exercent la profession et de ceux qui les emploient. Cela aboutit le plus souvent à une sélection assez forte à l'entrée, de forme très diverse, mais placée, pour des raisons évidentes de légitimation, sous la responsabilité de l'université. Sans entrer dans le détail de cette différenciation, notons cependant que si on lui laisse toute latitude de sélectionner à l'entrée des formations professionnelles longues qui commencent juste après l'enseignement secondaire, pour les autres, les formations professionnelles supérieures qui commencent au-delà de la licence, on trouve souvent des professionnels présents dans les jurys. C'est notamment le cas pour les épreuves orales, qui permettent d'appréhender plus globalement le candidat et notamment de vérifier qu'il n'y a pas trop d'écart entre sa présentation et l'image sociale que veut donner la profession. Avançons une raison possible de cette différence dans les pratiques. Pour les formations professionnelles post-licence, qui sont nécessairement plus courtes, les étapes à franchir sont moins nombreuses et le processus de socialisation, qui facilite la création d'une identité professionnelle, est lui-même moins fort. Or cette fonction de socialisation affaiblie, qui ne suffirait pas pour que se développe chez l'étudiant une instance de contrôle interne, la future conscience professionnelle, car l'incorporation de normes et de valeurs nouvelles exige du temps, on la rendrait plus légère sinon moins nécessaire par la sélection des candidats en ayant le moins besoin, c'est-à-dire correspondant le mieux, lors des épreuves orales, à l'image sociale que la profession se fait d'elle-même. Mais, ne l'oublions pas, la place de la socialisation professionnelle n'en reste pas moins centrale dans toute formation professionnelle supérieure.

La socialisation professionnelle

Que le terme de socialisation, central en sociologie, soit étroitement dépendant des diverses conceptions du social qui s'y élaborent et s'y combattent, qui s'en étonnera ? Qu'il sorte maintenant des bibliothèques, investisse l'activité sociale et pénètre, avec l'additif professionnel, les écoles et formations portant la même qualification, voilà qui est plus gênant, car son sens, porté par des acteurs beaucoup plus diversifiés, se multiplie alors sans mesure. Pour tenter d'y voir plus clair, nous commencerons par survoler son parcours en sociologie générale, avec notamment Claude Dubar (1991, 1994), à travers trois conceptions divergentes du social et donc de la socialisation. Puis nous nous concentrerons sur la socialisation professionnelle des étudiants des masters et doctorats professionnels et de recherche.

Sociologie et socialisation

Dans son sens le plus ancien, la socialisation désigne l'assimilation des individus à la société à laquelle ils appartiennent. Celle-ci est ici conçue comme une totalité organique possédant des mécanismes d'intégration et de régulation, dont l'un des plus puissants est précisément la socialisation. Cette dernière permet en effet à l'individu de faire l'apprentissage des attitudes, valeurs et manières d'être et de faire qui réguleront ses comportements dans le sens requis par sa place dans le système social, c'est-à-dire par son statut. Bref l'individu sera amené grâce à sa socialisation à cultiver des valeurs, développer des désirs et adopter des conduites conformes à ce que la société attend de lui, à jouer en quelque sorte le rôle social, correspondant à son statut. Face à cette conception assez fortement déterministe, on comprend que Wrong (1961) ait dénoncé une vision sur-socialisée de l'homme et que Boudon et Bourricaud (1982) aient parlé de conditionnement. Notons toutefois que, de Durkheim à Parsons, les auteurs qui ont développé une telle conception s'intéressaient beaucoup plus à l'enfant et à

son éducation qu'à l'adulte et à ses adaptations professionnelles. D'ailleurs Durkheim ne définissait-il pas l'éducation comme une socialisation méthodique ?

Aujourd'hui, on distingue plus fortement éducation ou formation d'un côté, socialisation de l'autre. Les deux premières désignent des processus explicites d'acquisition de connaissances, qui sont le plus souvent institutionnalisés dans des lieux particuliers sous forme de cursus d'enseignement de durée délimitée. La socialisation est au contraire un processus beaucoup plus informel d'adaptation, qui se passe en des lieux divers (y compris institutionnels) et dure beaucoup plus longtemps et bien au-delà de l'éducation ou de la formation professionnelle. Cette distinction aisée à faire sur le plan conceptuel est plus délicate à établir dans les faits, car la formation reste l'un des moments privilégiés d'une socialisation simultanée. Car ainsi que l'observaient Merton *et al.* (1957) dans leur étude de la formation des médecins que nous reprendrons plus loin, s'y déroule « un apprentissage indirect grâce auquel les valeurs, attitudes et schèmes comportementaux sont acquis comme des sous-produits des contacts avec les enseignants et les pairs, les patients et les autres membres de l'équipe médicale » (p. 41). C'est bien une partie de la socialisation professionnelle.

C'est précisément à l'autre partie que s'intéresse prioritairement la seconde conception de la socialisation, celle des interactionnistes. Hughes le premier a beaucoup insisté sur les relations entre travail et identité. Il pointait ainsi, derrière l'expression imagée de « social drama of Work », la reconnaissance de soi par les autres dans le travail, qui constitue la base de l'identité sociale. Celle-ci se construit au cours d'un processus parcourant plusieurs stades, de l'innocence initiale à l'ajustement final, en passant par l'au-delà du miroir, le choc de la réalité et le dédoublement de soi entre la profession rêvée, qui a attiré, et la profession réelle, beaucoup plus routinière. Ce processus, qui se déroule en grande partie hors formation, se renouvelle chaque fois que l'on change d'emploi et que l'on avance dans ce que Hughes (1958, 1996) appelle la carrière, c'est-à-dire le parcours de toute personne à travers les diverses filières d'emploi qu'elle traverse au cours de sa vie. Il s'agit, selon la terminologie de Berger et Luckman, d'une socialisation secondaire, qui concerne beaucoup plus l'adulte que l'enfant ou le jeune scolarisé, plus l'entreprise que l'institution de formation et plus la formation continue que la formation initiale, même professionnelle. On verra d'ailleurs plus loin que Becker, autre auteur majeur de ce courant qui privilégie la situation et ses interactions sur toute autre considération, prendra au sérieux ce postulat en préférant parler d'adaptation situationnelle plutôt que de socialisation professionnelle (1964). D'ailleurs, selon lui, ce n'est pas cette dernière que l'on trouve dans les formations professionnelles, mais une adaptation à la situation d'étudiant. Ce n'est qu'en situation professionnelle réelle que peut avoir lieu l'adaptation-socialisation souhaitée.

Dubar repère une troisième conception de la socialisation, placée sous le signe de la transaction. Ni holiste, envisageant la société comme un tout intégré, à l'instar des fonctionnalistes, ni individualiste, concevant le social comme l'agrégat de décisions individuelles raisonnablement construites (individualisme méthodologique), ni interactionniste, construisant le social à partir d'une multiplicité de sens subjectifs interagissant en situation, cette conception transactionnelle envisage le social comme un ensemble de transactions entre l'individu et la société. La socialisation est ici définie comme « l'apprentissage individuel et collectif des relations de travail qui conditionnent à la fois la réussite "économique" de l'entreprise (organisation) et la reconnaissance salariale et "identitaire" des individus. » (Dubar, 1996, p. 35). Pour cet auteur, qui dans un

travail collectif avait réinterprété en termes de formes identitaires les logiques salariales découvertes dans une enquête sur les innovations de formation continue des grandes entreprises (Dubar *et al.*, 1989) et a plus tard consacré tout un ouvrage à « La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles », où il développe une théorie de l'identité (1991), le processus de socialisation implique une double transaction biographique (entre l'identité héritée et l'identité possible) et relationnelle (entre l'identité pour soi, la manière dont il se voit ou se voudrait, et l'identité pour autrui, la manière dont il est perçu, avec ses possibilités). Cette théorie transactionnelle de la socialisation et de l'identité a eu un succès certain en France. Mais parce qu'elle s'appuie fortement sur les transactions sociales en milieu de travail, elle a, en France, été mise en œuvre dans des recherches sur les formations professionnelles continues mais pas dans les formations professionnelles initiales, sauf celles qui se déroulent par alternance, et qui donc s'appuient beaucoup sur l'entreprise (Cohen-Scali, 2000 ; Chaix, 2003).

Étapes et dimensions de la socialisation

Au terme de ce trop court parcours des théories de la socialisation, devrait-on s'étonner que dans leur bilan récent sur la socialisation des étudiants dans les filières professionnelles et de recherche de l'enseignement supérieur, Weidman, Twale et Stein (2001), sans ignorer la conception interactionniste, préfèrent partir d'une définition clairement fonctionnaliste de la socialisation, celle de Merton *et al.* (1957, voir ci-après) et n'hésitent d'ailleurs pas à préciser que le schéma analytique qu'ils proposent porte sur les « éléments centraux de la socialisation selon l'approche fonctionnaliste » (p. 22-23) ? Celle-ci rend en effet beaucoup mieux compte du rôle socialisateur qu'ont les formations professionnelles supérieures, à la fois par l'acquisition de connaissances qu'elles organisent, les investissements et renoncements qu'elles exigent et l'implication qu'elles stimulent. Il y a certes eu un considérable débat sur l'importance réelle des institutions de formation dans l'acquisition des rôles professionnels. Certains ont donné une place très importante à la transmission des normes professionnelles, aussi bien en termes de savoirs et de compétences que de valeurs et de comportements (Bragg, 1976 ; Merton *et al.*, 1957), tandis que d'autres, défendant une conception interactionniste, contestaient que de tels savoirs entraînent une véritable implication dans le rôle futur, qui ne peut, selon eux, se produire qu'en situation (Becker et Carper, 1956 (a) et 1956 (b) ; Becker, 1963).

Sans ignorer que la socialisation ne se réduit pas à la phase de formation mais se prolonge pendant toute la vie professionnelle, sans la réduire non plus à cette phase ultérieure, si longue soit-elle, comme le fait Becker, plusieurs auteurs, dont Thornton et Nardi en 1975 ou Weidman, Twale et Stein en 2001, ont souligné que la socialisation était un processus d'acquisition du rôle professionnel marqué par une série de passages entre différents niveaux d'engagement professionnel. Les derniers auteurs cités distinguent 4 étapes, en privilégiant, reconnaissons-le, la phase de formation. Vient d'abord une étape d'anticipation, que l'on pourrait presque dire de socialisation anticipée, selon la terminologie de Merton (1950). Elle comprend les connaissances souvent stéréotypées que l'on a déjà acquises sur la profession choisie et les investissements que l'on y a déjà faits, ne serait-ce qu'en renonçant à d'autres possibles. Ensuite vient une étape d'acquisition du rôle dite formelle, parce qu'elle s'appuie essentiellement sur des enseignements formels, la formation étant conduite en fonction d'attentes normatives largement partagées et explicitées. Dans l'étape informelle qui suit et prend place notamment au cours des stages pratiques, les étudiants apprennent

à répondre aux attentes informelles, celles qui émergent et se transmettent dans les interactions avec les titulaires exerçant en dehors de l'institution de formation (Thornton et Nardi, 1975). Vient enfin l'étape personnelle, pendant les débuts professionnels, au cours desquels « les rôles individuels et sociaux, les personnalités et les structures sociales s'harmonisent » (*op. cit.*, p. 880). Les étudiants intériorisent alors une identité professionnelle qui réconcilie les désaccords entre leur identité antérieure et leur nouveau statut. Si l'on en croit la nombreuse littérature sur la socialisation adulte, avec notamment les travaux de Brim et Wheeler (1966), il faudrait ajouter d'autres étapes. Selon Huberman (1989), pour les enseignants, la personnalité professionnelle évolue en fonction des cycles de vie et des événements historiques que l'on traverse. Mais cela, c'est l'affaire de toute une vie, ce qui dépasse notre objet.

Dans les formations professionnelles initiales, qui nous concernent ici, le processus de socialisation qui traverse les étapes distinguées ci-dessus est mis en œuvre soit de manière linéaire, soit de manière rétroactive ou réflexive. La socialisation linéaire suppose que les différentes composantes du processus, en particulier les dimensions normatives du rôle professionnel à acquérir, soient bien identifiées, largement acceptées par tous et mises en œuvre de manière concordante par les différents acteurs. Le processus est dit linéaire en ce qu'il fonctionne sur une relation mono-directionnelle, à valeur quasi causale, entre les trois grands types de variables : les étudiants, avec leurs caractéristiques d'entrée ; les mécanismes de socialisation pendant la formation, qui doivent leur être adaptés ; les résultats attendus à la fin en fonction des rôles visés et des mécanismes mis en œuvre. Comme le souligne Bragg (1976), l'avantage d'une telle mise en œuvre est sa rationalité : si l'on peut déterminer les résultats attendus de la formation, on peut alors construire le programme qui y conduit en s'appuyant pour ce faire sur l'expérience, la recherche, le sens commun et la tradition. On peut même au besoin le rectifier par une évaluation des résultats au regard des objectifs, ce qui est d'autant plus simple que ces derniers ont été explicités. Le risque, c'est qu'une telle formation, pourtant d'inspiration fonctionnaliste et donc prétendant socialiser plus au futur rôle professionnel qu'au rôle d'étudiant, s'expose, en l'absence de réflexivité et d'évaluation permanente, à rester fixée à la définition initiale du rôle professionnel, et à rater son évolution, à s'éloigner des échanges réflexifs avec le milieu professionnel, bref, à se scolariser progressivement.

La conception plus complexe et réflexive que proposent Stein et Weidman (1989, 1990), bien que d'inspiration fonctionnaliste comme celle de Bragg (1976), évite mieux cet obstacle en complexifiant les relations entre les caractéristiques d'entrée des étudiants, la formation en université, les résultats attendus et les contextes largement externes à l'université, mais pourtant importants, que sont les communautés personnelles et professionnelles, tous éléments qui jouent avant, pendant et après le processus de socialisation proprement universitaire. Contrairement à Bragg, les liens sont ici bi-directionnels, c'est-à-dire que les influences entre les différents éléments sont réciproques. La socialisation est conçue non comme un processus linéaire et causal, mais comme un phénomène complexe, réfléchissant les multiples interactions entre ses éléments constitutifs, un phénomène de développement où ces interactions et leurs conséquences sur les résultats de la formation varient constamment, y compris d'un individu à l'autre. On ne réduit pas ici la socialisation à la simple acquisition d'un rôle professionnel établi. Interviennent aussi l'engagement dans le rôle et même l'identification de la personne à ce rôle, qui est défini à la fois personnellement et collectivement.

Récemment, en 2001, Weidman, Twale et Stein ont élargi la conceptualisation précédente, d'une part en incorporant les étapes de la socialisation de Thornton et Nardi vues plus haut, d'autre part en plaçant au centre de leur schéma conceptuel la partie la plus universitaire du processus, avec d'une part la culture institutionnelle (les programmes et les promotions ou cohortes) et d'autre part les processus de socialisation eux-mêmes, faits d'interaction, d'intégration et d'apprentissage. Autour se trouvent les quatre autres composantes de la socialisation : les candidats, avec leurs antécédents et leurs prédispositions ; les communautés professionnelles (praticiens et associations) ; les réseaux personnels (famille, amis, employeurs) ; la composante finale enfin, la prise de fonction des jeunes professionnels, avec l'engagement qu'elle exige et la stabilisation identitaire qu'elle entraîne.

Toutes les étapes qui ponctuent ce schéma conceptuel, de l'acquisition de savoirs à l'investissement croissant puis à l'implication forte, jusqu'à la prise de fonction finale, qui amène l'engagement professionnel réel et ses remaniements identitaires, toutes ces étapes prennent évidemment des formes différentes selon les branches professionnelles concernées. Pour le montrer, Weidman, Twale et Stein (2001) ont distingué trois grands types de champs professionnels : les plus anciennes facultés d'abord, médecine, droit et théologie ; les masters et doctorats professionnels en gestion, administration publique et administration de l'éducation, travail social, architecture, bibliothéconomie et ingénierie ; enfin les doctorats de recherche des départements disciplinaires de lettres et sciences, préparant aux carrières de la recherche et de l'enseignement. Ainsi le curriculum est en médecine assez fortement déterminé, basé sur l'acquisition de compétences précises, avec des sessions cliniques. En droit, les connaissances dominant tout, la pratique est quasi inexistante. Dans les masters et doctorats professionnels, le programme est moins rigide, avec beaucoup de stages. Dans les doctorats de recherche, pas de programme, mais une forte spécialisation individuelle et la participation à des projets de recherche ou au moins à une équipe.

Les modes d'organisation des études, assez étroitement déterminés en médecine, favorisent la socialisation de groupe (promotion, groupes d'études) et un rapport assez autoritaire et distant aux étudiants, qui n'ont guère de rôle autonome avant l'internat. Dans les masters et doctorats professionnels, l'organisation plus lâche et les étudiants souvent à temps partiel entraînent une socialisation plus individualisée, une indépendance de pensée plus grande, une relation moins formelle et plus aidante de la part des professeurs, plus de suivi individuel et quelques possibilités de rôles autonomes, notamment en tant qu'assistant. Dans les doctorats de recherche, la socialisation devient très vite individualisée, à cause à la fois de la spécialisation des sujets de recherche et de la relation très personnalisée à un directeur de recherche, qui peut être soit très autoritaire et même d'exploitation, soit autonomisante ou même superficielle, soit bienveillante et active, soit enfin formelle et contractuelle (Hockin, 1981). Il apparaît que l'étudiant intellectuellement proche de son directeur bénéficie d'une relation et donc d'une socialisation meilleures. La pensée indépendante et créative est encouragée, et les possibilités de rôles autonomes, comme assistant de recherche ou d'enseignement, sont plus nombreuses qu'ailleurs. Sur bien d'autres points on pourrait comparer les trois grands secteurs professionnels et constater que pour le secteur le plus valorisé de l'université, les doctorats de recherche ouvrant à la carrière universitaire, les méthodes de socialisation ne sont pas les plus modernes, encore que l'on ait tendance à faire évoluer et ouvrir davantage

aujourd'hui la relation jusque-là trop exclusive et trop forte avec le directeur de recherche. Pour conclure, nous allons présenter quelques œuvres majeures sur la socialisation professionnelle en médecine et gestion.

La socialisation médicale

Constatant les multiples sens que sociologues et psychologues ont donnés au terme de socialisation, Merton, dans l'ouvrage qu'il a dirigé avec Reader et Kendall sur l'étudiant en médecine (1957), propose, dans une note terminologique, une définition devenue classique : « processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs – bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres » (p. 287). Il précise même que « pour l'étudiant en médecine, la socialisation désigne le processus grâce auquel il construit son identité professionnelle (*professional self*) avec ses valeurs, attitudes, savoirs et capacités caractéristiques, les amalgamant dans un ensemble de dispositions plus ou moins consistant qui gouvernera sa conduite dans un grand nombre de situations professionnelles et extra-professionnelles. » Il affirme que ce concept, qui est à ses yeux à la fois sociologique et psychologique, est central dans son étude de la « fabrication » d'un médecin.

Dans cette perspective, deux auteurs du même ouvrage ont essayé de cerner plus précisément les effets socialisateurs de la formation. M.J. Huntington (1957) a montré statistiquement que les étudiants sont de plus en plus nombreux à se percevoir comme médecins plutôt que comme étudiants, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs années d'études, et notamment au cours des dernières années dites cliniques, où ils ont des contacts plus forts et plus nombreux avec les patients. Certes, il faut nuancer : comme leurs rôles varient en fonction des différents partenaires qu'ils rencontrent dans leur formation, ils se perçoivent surtout comme étudiants avec les autres étudiants et leurs enseignants universitaires, surtout comme médecins avec les malades, et l'un et l'autre avec les infirmières. Il n'empêche que, globalement, les études professionnelles les amènent à se percevoir principalement comme médecins. R. Fox (1957) a analysé comment les études permettent l'acquisition de certaines caractéristiques attendues d'un futur médecin, en prenant le cas de la gestion de ses incertitudes, face à des patients inquiets.

Quatre ans plus tard, Becker, Geer, Hughes et Strauss dans leur ouvrage sur les étudiants en médecine (*Boys in White*, 1961) contestent directement la pertinence de ces résultats et de la conception de la socialisation sous-jacente. Ils n'ont pas constaté l'identification progressive au rôle du médecin, tout simplement parce que, à aucun moment, le système de formation ne permet aux étudiants de remplir ce rôle en pleine responsabilité. Lors des premières années, dites précliniques, ils n'ont pas de contact avec les malades. Et si, de manière un peu idéaliste, ils voulaient au départ tout apprendre de la médecine pour mieux soulager la peine des hommes, ils doivent très vite constater que le programme est beaucoup trop important. Il leur faut donc devenir d'abord des étudiants efficaces, c'est-à-dire qui savent faire les bonnes impasses pour l'examen. Même lorsqu'en fin d'études, lors du cycle clinique, les contacts avec les malades se multiplient, les étudiants ne peuvent pas remplir pleinement le rôle d'un médecin, soignant et soulageant y compris par la relation qu'ils établissent avec le patient. Ce n'est pas « leur » malade, mais celui de leur professeur. Ils n'ont pas à le soigner, mais à apprendre à faire un diagnostic. Ils sont ainsi amenés à voir le malade non comme un être souffrant qu'ils doivent soulager, mais comme un support à symptômes qu'il doit décrypter. Et c'est pourquoi les

étudiants appellent ces années cliniques les années cyniques (Becker et Geer, 1958). Quand apprendront-ils donc leur rôle de médecin ? Quand ils l'exerceront, en situation réelle, nous répond Becker.

Sous-jacente à ces analyses, se trouve une conception de la socialisation déjà entrevue, qui diffère si fortement de celle de Merton que Becker lui a donné un autre nom : l'apprentissage situationnel qui désignait pour lui le fait de s'adapter quotidiennement en apprenant les ficelles nécessaires ; autre expression, plus générale encore, qu'avait développée Becker en 1964 : l'adaptation situationnelle (*situational adjustment*). Il désigne ainsi le processus par lequel les hommes acquièrent les caractéristiques qu'exigent d'eux les situations suffisamment durables dans lesquelles ils s'engagent. On retrouve ici l'importance donnée par les interactionnistes aux situations présentes, capables à elles seules de modifier les personnes, sans avoir recours à des socialisations longuement préparées en d'autres lieux et moments que la situation présente. Becker refuse en effet dans ce même texte (1964), aussi bien l'explication des attitudes et comportements d'aujourd'hui par une socialisation passée que la construction des comportements futurs par la socialisation présente que ferait la formation médicale. À vrai dire, se montrant encore plus provoquant quelques années plus tard, il a intitulé sa contribution à l'ouvrage dirigé par Geer (1972) sur « *Learning to work* » : « L'école est un mauvais lieu pour apprendre quelque chose ». Tout au plus y apprend – on à être élève ou étudiant, dans aucun cas à être un professionnel.

Sortons du paradoxe et de la provocation qu'affectionnent certains auteurs interactionnistes. Il existe bien des dispositifs fonctionnels propres aux formations professionnelles dont le but est moins d'adapter à l'état d'étudiant que de préparer à celui de professionnel. L'un de ces dispositifs qui, aujourd'hui (8), distingue le mieux celles-ci des formations universitaires générales est l'existence de promotions, liées notamment au processus de sélection, qui permet de choisir parmi les candidats ceux qui entreront ensemble en formation. Ces jeunes qui ont franchi ensemble l'examen de sélection, sont entrés ensemble en première année, vont suivre les mêmes cours, affronter les mêmes épreuves, y réagir ensemble et, sauf accident, sortir ensemble de la formation, vont établir entre eux des interactions fortes et même une culture commune, leur permettant de s'adapter collectivement, y compris en les relativisant, aux exigences de leurs professeurs. Peut-on réduire les acquis de leur formation médicale à une simple adaptation situationnelle aux contraintes de leur formation, sans bénéfices extérieurs et ultérieurs, notamment pour l'exercice de la profession ? Dans leur ouvrage final (1963), Becker *et al.* reconnaissent que les étudiants ont connu une évolution de l'idéalisme vague et naïf de la première année à un idéalisme pragmatique qui n'ignore pas les difficultés et les arrangements de la pratique médicale des dernières années. Garderont-ils cette orientation quand ils seront médecins ? Nos auteurs semblent en douter. Mais ils sont moins pessimistes que ne le devint Becker dix ans après, puisqu'ils affirment en conclusion que l'on peut changer la conduite des hommes, non pas en agissant directement sur leurs attitudes et leurs valeurs, mais en changeant simplement les exigences des situations qu'ils doivent affronter.

Ainsi en l'espace de 5 ans, à la charnière des années 50 et 60, deux œuvres de sociologues réputés, appartenant aux deux traditions sociologiques marquantes du moment, ont analysé très différemment la formation et la socialisation des étudiants en médecine. Si l'on en croit Atkinson (1983) dans sa revue des études faites au cours des années 70, Merton, Becker *et al.* furent souvent cités. S'il y eut quelques travaux nouveaux par leur date et leurs données, on ne peut

dire qu'ils étaient conceptuellement novateurs : ils reprenaient les concepts de l'une ou l'autre tradition. Vingt ans après ce jugement d'Atkinson, il semble que ceci reste en partie vrai, si l'on en croit l'interrogation que nous avons faite de plusieurs bases de données bibliographiques américaines. Toutefois, ici comme dans d'autres secteurs professionnels, un nouveau courant semble s'affirmer, qui va au-delà de la conception de la socialisation comme apprentissage des rôles professionnels et intériorisation de la morale et des attitudes professionnelles reconnues. Il s'intéresse plus à la construction des identités professionnelles et à leur différenciation selon les milieux d'exercice, y compris dans la même organisation, l'hôpital par exemple. Cette fois, la conceptualisation vient non de la sociologie, mais des sciences de la gestion.

La socialisation en gestion

Nous évoquerons ici non les travaux trop peu nombreux portant spécifiquement sur la socialisation des étudiants avancés en gestion, mais quelques apports importants des sciences de la gestion à la théorie de la socialisation. Dans un article souvent cité, Van Maanen et Schein (1979) ont proposé les premiers éléments d'une « théorie de la socialisation organisationnelle ». Ils partent d'un constat simple : puisque la socialisation implique la transmission d'informations et de valeurs, c'est un processus d'ordre culturel. Or dans les organisations et entreprises, les manières habituelles de faire, le langage quelque peu spécifique, l'idéologie partagée qui aide à penser la vie commune de travail, les coutumes et rituels qui règlent les rapports avec les collègues, subordonnés, supérieurs et extérieurs, tout cela forme des sous-cultures variées propres à chaque organisation et même à certains de ses services. La socialisation organisationnelle, c'est le processus d'apprentissage par lequel les nouveaux membres d'un service se familiarisent avec la culture qui lui est propre et peu à peu le perçoivent comme les membres plus anciens. Cette socialisation à une culture différenciée peut en partie se faire en formation initiale si l'on en croit Merton. En effet, derrière la fonction manifeste de la Faculté de socialiser tous les étudiants à la profession médicale telle qu'elle est définie par des normes cognitives et morales communes, Merton perçoit une fonction latente, qui est de différencier les étudiants selon leurs résultats en spécialités impliquant des modes d'exercice et finalement des sous-cultures différenciées auxquelles elle doit les initier. Certes une bonne partie de l'esquisse théorique que nous proposons Van Maanen et Schein (1979) concerne la socialisation dans la vie de travail et non en formation initiale. Mais ils distinguent analytiquement six dimensions tactiques dans le processus de socialisation. Ils désignent par là les manières dont l'expérience des individus en transition entre deux rôles est construite par les responsables. Ces dimensions peuvent tout à fait aider à analyser la socialisation dans les formations professionnelles terminales des universités, car leurs étudiants sont bien entre deux rôles, leur transition étant largement organisée par leurs formateurs. Mieux vaut que ces manières soient consciemment pensées, car elles produisent des effets différents et inégalement bénéfiques. Il est donc utile d'examiner ces dimensions analytiques.

La première dimension oppose les socialisations collective et individuelle. Pour la première, il suffit de mettre les personnes en groupe et de leur faire traverser une série d'expériences communes. Cela produit le sentiment d'être embarqué dans le même bateau et développe un certain consensus. Souvent les sujets apprennent et s'influencent entre eux plus que ne le font les agents socialisateurs extérieurs. Cette tactique est bien adaptée lorsqu'on veut construire une solidarité et une identité collective. Les stratégies de socialisation individuelle de

type stage individuel induisent certes des changements personnels, mais beaucoup moins homogènes que les stratégies collectives. Ils dépendent plus de la relation avec l'agent socialisateur, qui a tendance à être pris pour modèle. Ils sont plus souvent associés aux rôles complexes et sont souvent mis en œuvre quand l'identité collective est moins importante que l'appropriation personnelle du rôle.

La seconde dimension oppose les socialisations formelle et informelle. La première renvoie aux pratiques distinguant les futurs professionnels des anciens, soit en mettant les premiers dans des lieux spéciaux, universités et écoles professionnelles, soit en distinguant clairement leur rôle sur les lieux de travail (internes, étudiants en alternance). La socialisation informelle ne donne pas un rôle et un statut particulier aux nouveaux. C'est une tactique de laisser-faire, où la nouvelle recrue apprend par essai-erreur, ce qui peut être coûteux. Aussi la socialisation formelle est plus fréquente lorsque la nature du travail entraîne des risques élevés pour le nouveau venu, les collègues, l'organisation ou les clients. Les socialisations séquentielle et au hasard opposent les processus fonctionnant par étapes ordonnées aux processus dont les étapes sont aléatoires ou changeantes. La première produit des orientations plus attendues. Les processus de socialisation fixe et variable se distinguent par leur durée, déterminée ou non. Les socialisations sérielle ou disjonctive se distinguent par le fait que dans la première les anciens aident les jeunes à assumer le même rôle qu'eux et sont donc des modèles alors que dans la seconde, il n'y a pas de modèle à suivre, ce qui rend cette tactique plus innovatrice. Enfin les socialisations d'investiture ou d'acceptation des caractéristiques particulières de la nouvelle recrue (« on vous aime comme vous êtes »), s'opposent à une socialisation à la fois de désinvestissement (changement de vie, abandon de certains amis, loisirs, etc.), et de mise à l'épreuve (surcroît d'exigences, délégation du sale boulot). On peut trouver toutes ces dimensions de la socialisation dans les formations professionnelles supérieures des universités.

La sortie

Au terme de ses études professionnelles supérieures à l'université, l'étudiant a encore à franchir deux épreuves, obtenir son diplôme et obtenir un emploi. Selon les pays et les secteurs professionnels concernés, la nature du diplôme final, la manière de trouver un emploi, le lien même entre diplôme et emploi varient considérablement. Nous nous contenterons ici de tenter brièvement quelques éclaircissements dans le maquis des pratiques nationales.

Tout organisme de formation a le droit d'attester que ses étudiants ont bien suivi la formation et il peut tenter de le prouver en montrant le résultat de l'examen final, qui atteste le degré d'acquisition des savoirs et compétences visés par la formation. Cela n'est pas suffisant pour les formations donnant accès à des professions, c'est-à-dire à des activités dont les titulaires ont de grands moyens d'action sur leurs « clients », tout en étant peu contrôlables par eux et au total très autonomes. En outre, dès lors que la santé, la sécurité et le bien-être publics sont en cause, il revient constitutionnellement à la puissance publique, c'est-à-dire aux États, de faire en sorte que les activités concernées fonctionnent correctement dans l'intérêt de tous. Cela est fait de deux manières.

Dans les secteurs les plus sensibles, la médecine notamment, où la vie du client est en jeu, l'État réduit l'une des libertés de base, celle d'exercer l'activité de son choix, en réservant étroitement cette activité de soins aux seuls titulaires du diplôme de médecin. Il s'assure également que les candidats ont la compétence

minimum pour exercer la pratique professionnelle et construit enfin des normes d'éthique et de bonne pratique. C'est une procédure d'origine ancienne, que l'on trouve quasiment partout, et même, sous le nom de « licensure », aux États-Unis, où le pouvoir d'État est pourtant limité. Dans les professions moins sensibles (enseignants, comptables, architectes...) l'État se contente de certifier que les candidats ont acquis les compétences minimales pour un exercice correct de la profession, mais sans trop s'occuper de déontologie et en contrôlant l'obtention du diplôme seulement pour ceux qui exercent dans le cadre de certaines institutions ou de certains contrats. Dans les deux cas, derrière le contrôle d'État se cachent en fait des institutions ou commissions largement composées par des experts membres de la profession. Nous n'entrerons pas ici dans le débat que crée la présence de nombreux professionnels du secteur dans une instance chargée de défendre le bien public, y compris contre les intérêts du corps professionnel (Morrison et Carter, 1992). Notons seulement que le contrôle du niveau minimal de compétences se fait par l'intermédiaire d'une procédure de validation ou « accréditation », par laquelle on reconnaît qu'une instance de formation ou un programme d'études répond aux normes et fournit les qualifications exigées pour l'entrée dans la profession.

Logiquement, une fois cette procédure appliquée et le candidat diplômé, rien ne devrait interdire son accès à la profession. Sauf qu'il faut que le nombre de candidats corresponde au nombre d'emplois. Assez souvent l'ajustement s'effectue par *numerus clausus* à l'entrée des études professionnelles, et dans ce cas, pas de problème, le diplôme assure l'accès à l'emploi. Mais très souvent l'ajustement se fait à la sortie, soit par un concours qui sélectionnera parmi les candidats en fonction du nombre d'emplois (concours d'enseignants en France, par exemple), soit par un mécanisme de marchés décentralisés qui sélectionnent les candidats en fonction des besoins locaux. Même si l'essentiel du coût de cette régulation est supporté par les étudiants en cas d'échec, l'université qui les a formés joue un grand rôle, soit par la qualité de la préparation aux concours qu'elle assure, dans le premier cas, soit par sa réputation, qui joue pour la sélection, dans le second.

LES MÉTHODES

Au cours des dernières décennies, la plupart des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur ont tenté, selon Béchard, de favoriser « l'interaction et l'interactivité tant pour les étudiants qui collaborent en petits groupes que pour les professeurs en situation d'interdisciplinarité » (2001 : 263). Si les méthodes traditionnelles d'enseignement – cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques – perdurent et demeurent dominantes, on constate néanmoins un élargissement des méthodes et leur enrichissement par l'incorporation de nouveaux aspects, notamment technologiques. Selon Alava et Lougevin (2001), sur un fond de scène caractérisé par l'immobilisme, nous assisterions à une relative diversification des méthodes : celles-ci en général introduisent des activités complexes et une plus grande autonomie laissée aux étudiants, qui doivent alors s'organiser pour acquérir les connaissances nécessaires à la résolution d'un problème.

Cette tendance générale se retrouve dans les formations professionnelles universitaires ; on peut même dire qu'elles ont été souvent le fer de lance de ce mouvement. Cependant, celles-ci, du moins celles que nous avons étudiées, ne se caractérisent pas uniquement par un souci de diversification des méthodes

d'enseignement ; elles ont un souci « clinique », c'est-à-dire une formation qui prend en compte le singulier des contextes et des situations au sein desquels le professionnel doit intervenir et qui le prépare à gérer la complexité, l'incertitude et l'ambiguïté de ces situations.

Inventée à la faculté de Droit de l'Université Harvard au cours de la décennie 1870, **la méthode de cas** s'est répandue dans plusieurs facultés professionnelles, d'abord en **médecine**, puis dans les écoles de **gestion** où elle sert à développer une forme d'intelligence stratégique. En éducation, elle pénétra d'abord la formation des administrateurs scolaires dans les années d'après-guerre, avant d'être utilisée plus récemment, et somme toute encore assez marginalement, en formation des maîtres. Dans tous les cas, cette méthode est apparue comme un outil valable pour développer la façon de penser et de raisonner propre au professionnel en question, et de l'habiliter à gérer des situations incertaines de la pratique professionnelle. Elle lui permet de vivre une démarche de résolution de problèmes à travers des cas qui lui sont soumis.

Convenons avec Christensen et Hansen (cité in Merseth, 1996 : 726) de la définition suivante d'un cas : « *a case is a partial, historical, clinical study of a situation which has confronted a practicing administrator or managerial group. Presented in narrative form to encourage student involvement, it provides data – substantive and process – essential to an analysis of a specific situation, for the framing of alternative action programs, and for their implementation recognizing the complexity and ambiguity of the practical world* ».

Il y a plusieurs types de cas ou plusieurs objectifs poursuivis par la méthode des cas : en effet, celle-ci peut fournir des cas réels ou fictifs, ou des cas exemplaires, typiques de certaines réalités professionnelles ; les cas peuvent être écrits ou « dramatisés » (vidéo) ou les deux. La méthode des cas peut se présenter comme une occasion d'analyser une situation, prendre une décision et résoudre un problème ; en ce sens, elle permet d'apprendre à penser et agir comme un professionnel ; enfin, elle peut stimuler la réflexion personnelle ou la pratique réflexive (Merseth, in J. Sikula, T J. Buttery, E. Guyton, 1996). Les cas peuvent donc être un véhicule privilégié pour présenter un savoir théorique, exercer le jugement professionnel et développer les capacités analytiques des étudiants. Le même cas (s'il est suffisamment complet) peut être utilisé à différents moments d'une formation ; l'accent est alors mis, à chaque fois, sur un aspect différent afin de faire ressortir des principes distincts.

En **formation des maîtres**, du moins en Amérique du Nord, c'est depuis la « *presidential address* » de L. Shulman, en 1986, que cette méthode connaît un regain de faveur, à telle enseigne que l'édition de 1996 du *Handbook of Research on Teacher Education* lui consacre un chapitre entier. À cette époque, Shulman, réfléchissant sur le savoir enseignant, avait souligné l'importance de différents types de savoirs pour l'enseignement ; il avait indiqué divers types de savoir propositionnel – les psychologues cognitivistes parleraient d'un savoir déclaratif – issu ou extrait de la recherche empirique, de l'expérience pratique et du raisonnement éthique ; mais selon lui, ce savoir ne pouvait suffire pour guider les praticiens, ceux-ci devaient pouvoir recourir à ce qu'il a alors appelé un « *case knowledge* », i.e. un savoir d'événements spécifiques, bien documentés et richement décrits (Merseth, 1996 : 723). Il n'est pas certain que le « *case knowledge* » existe véritablement indépendamment du savoir déclaratif : en fait, peut-être serait-il plus juste de considérer la méthode des cas comme une stratégie de transformation du savoir propositionnel en narration d'une pratique qui motive et instruit

les étudiants. Ainsi vue, la méthode des cas est plus proche d'un mode de connaissance que d'un type de savoir particulier.

Depuis 1985, les initiatives se sont multipliées : en 1989, pour la première fois, l'*AERA* intègre à son index des communications la rubrique « *case methods* » ; des ateliers de formation à la méthode des cas sont mis en œuvre, des livres de cas sont publiés et une association de formateurs intéressés par cette méthode voit le jour, la *World Association for Case Method Research and Application* (*WACRA*), dont le secrétariat loge au Bently College, Waltham, Massachusetts.

La méthode des cas peut donner lieu à du travail individuel, des échanges en petits ou en grands groupes ; elle peut s'associer à des simulations ou des jeux de rôles ; elle peut aussi, notamment en formation continue, comprendre l'écriture des cas par les étudiants. Utilisée dans les matières dites fondamentales – histoire, philosophie, psychologie, sociologie de l'éducation – elle pourrait changer la contribution de ces cours à la formation des maîtres et faire de ces matières non plus les bases ou les fondements de la pratique professionnelle, mais davantage des ressources intellectuelles utiles pour comprendre et éventuellement « gérer » la pratique, ou des manières utiles pour discourir sur la pratique.

Selon Merseth, en éducation, mais aussi en gestion et en médecine, il y a peu de recherches évaluatives sur les effets de la méthode des cas. Celles qui existent ont porté soit sur des contenus – par exemple, des perspectives en éducation multiculturelle –, soit sur des capacités – de résolution de problèmes, de prise de décision, d'analyse de perspectives multiples et différentes, d'autonomie personnelle dans la réflexion – soit sur certaines caractéristiques contextuelles dans l'utilisation de la méthode des cas – le rôle des pairs et de la discussion, le rôle du tuteur ou du « *discussion leader* », et l'effet de l'âge, du sexe et de l'expérience des étudiants. Ces études partielles semblent indiquer que les études de cas, lorsqu'elles sont bien encadrées, peuvent effectivement contribuer à une meilleure intégration des éléments généraux et spécifiques de la formation professionnelle, ce que Shulman souhaitait en 1985 : « *I envision case methods as a strategy for overcoming many of the most serious deficiencies in the education of teachers. Because they are contextual, local, and situated – as are all narratives – cases integrate what otherwise remains separated... Complex cases will communicate to both future teachers and laypersons that teaching is a complex domain demanding subtle judgments and agonizing decisions* » (Shulman, 1987, cité in Merseth, 1996).

Selon Chamberland *et al.* (1999), la méthode des cas présente, comme toute méthode pédagogique, des avantages et des limites. Parmi ses principaux avantages, retenons qu'elle « amène la confrontation d'idées et de points de vue différents des apprenants, ce qui favorise : l'ouverture d'esprit ; l'aptitude à adopter provisoirement un point de vue différent du sien pour mieux le comprendre ; le respect des opinions différentes de la sienne ; une plus grande tolérance par rapport à des ambiguïtés découlant de certaines situations de la vie réelle (1999 : 93) ». Elle aide aussi l'apprenant à aborder une situation sous l'angle des faits plutôt que sous celui des préjugés ou des présupposés. Elle développe la capacité d'analyser une situation et peut être motivante, puisqu'elle traite de « vrais » problèmes. Par ailleurs, la méthode des cas est onéreuse : pour le professeur qui doit rédiger le cas et s'assurer que celui-ci recouvre les connaissances à enseigner, cette méthode demande beaucoup de temps ; pour l'étudiant, elle ne permet pas de vérifier, dans l'action, les conséquences des décisions prises après l'analyse du cas ; quelque incertitude demeure chez l'étudiant quant à la pertinence des choix faits. Elle peut aussi mener à une trop grande importance accordée aux éléments

intellectuels de la situation, au détriment des aspects émotifs ou relationnels, ce qui peut conduire à une simplification exagérée du cas et des événements en cause.

Si la méthode des cas est la plus connue des méthodes de formation utilisées dans plusieurs écoles professionnelles, d'autres méthodes semblent, sinon spécifiques aux formations professionnelles, du moins assez répandues et relativement plus fréquentes que dans les secteurs disciplinaires. Pensons par exemple aux ordinateurs et aux **simulations informatiques** en médecine (Barzansky *et al.*, 1993 ; Kettel, 1992), et à diverses formes de **laboratoire de simulation d'activité et de contexte**, permettant aux étudiants de s'approprier les outils d'analyse de situations complexes, singulières et fortement liées à des contextes spécifiques.

Plusieurs méthodes cherchent à maximiser l'interaction entre les étudiants et à accroître leur autonomie. Songeons à diverses formes de travail d'équipe ou de groupes de discussion, à l'enseignement par les pairs, au tutorat, et plus globalement, à l'**apprentissage coopératif** et à ses diverses formes (Kaufman, Sutow, Dunn, 1997). Ces auteurs, dans leur analyse des écrits, identifient six caractéristiques de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement supérieur : l'interdépendance positive entre les étudiants, l'interaction sous forme de face-à-face verbal, la responsabilité individuelle, le monitoring collectif des processus de groupe, l'enseignement des habiletés de coopération, et des modalités de regroupement d'étudiants appropriés. Les études anglo-saxonnes recensées par ces auteurs semblent démontrer que l'apprentissage coopératif génère des progrès à la fois au plan des connaissances et aussi au plan des compétences interpersonnelles ou sociales. Tout comme pour la méthode des cas, toute méthode visant à maximiser l'interaction et le travail collaboratif complexifie le rôle de l'enseignant qui devient tout à la fois professeur, facilitateur, modérateur, ressource experte, manager, planificateur de curriculum, observateur, médiateur (« processor »), modèle, instructeur (« coach »), et évaluateur (Kaufman *et al.*, 1997 : 41). En médecine, l'apprentissage coopératif va de pair avec un curriculum de type approche par problèmes.

Dans leur volonté de prendre en compte les réalités professionnelles pratiques, plusieurs formations professionnelles ont développé des méthodes d'analyse de pratiques, notamment en formation continue. Dans plusieurs champs professionnels, et notamment en formation des maîtres, une méthode de formation relativement répandue, et ce depuis plusieurs décennies, est la **vidéo-formation**. Celle-ci permet à un étudiant de préparer et donner une leçon ou un cours devant ses pairs ou des élèves rassemblés à cette fin, d'être filmé et de pouvoir ensuite, en présence d'un tuteur, analyser sa prestation. Ce procédé peut aussi être transposé en formation continue. La vidéo-formation permet de travailler non pas l'acquisition de savoirs, mais le développement de compétences. En ce sens, elle est une méthode de formation typique des formations professionnelles. À cette méthode, des travaux ont été consacrés (cf. pour la France, Mottet, 1996 et 1997, et plus généralement le numéro thématique de la *Revue des Sciences de l'éducation* sur la rétroaction vidéo en recherche et en formation, vol. XXII, n° 3, 1996). F. Tochon, le rédacteur invité de ce numéro thématique, souligne en introduction que si la technologie a dans ce domaine précédé la théorie, il y a néanmoins eu au cours des dernières décennies, trois générations de recherche et de cadres conceptuels distincts qui se sont succédé : « le cadre du traitement de l'information *stricto sensu*, le cadre stratégique, le cadre de la réflexion et de la construction des connais-

sances en commun » (p. 468). Chacun de ces cadres conceptuels fonde une approche de la rétroaction vidéo : l'approche dite du rappel stimulé, celle de l'objectivation clinique et celle de la réflexion partagée. Ainsi, depuis le début des années quatre-vingt-dix, nous serions passés d'une perspective cognitive et objectivante à une perspective réflexive et subjectivante. Ce passage est celui « de l'explication des processus mentaux vers l'exploration des savoirs pratiques et l'élucidation des contextes de la professionnalisation en éducation » (470). Si, dans l'approche dite du rappel stimulé, il s'agit, en confrontant l'étudiant ou le professionnel aux enregistrements de son action, de « lui demander de revivre l'épisode enregistré et de reconstituer les processus mentaux qu'il avait eus au moment où l'expérience était vécue » (p. 477), dans l'objectivation clinique, il s'agit de « repenser l'épisode enregistré et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus en cours et les modes de contrôle de cette connaissance et son apprentissage » (p. 478). Enfin, dans la réflexion partagée, il s'agit de « réfléchir avec l'élève, l'étudiant, l'enseignant, l'entraîneur ou le professionnel, aux actions et aux apprentissages afin d'utiliser l'épisode enregistré pour co-construire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel » (p. 478). Nous sommes, dans ce dernier cas de figure, à la fois dans l'univers de la formation et dans celui de la recherche dite collaborative entre praticiens et chercheurs-formateurs. Notons que les formateurs et chercheurs inspirés par l'ergonomie du travail utilisent aussi cette méthode d'analyse du travail (Durand, 2000).

Afin de faciliter la réflexivité pratique, il est possible de préférer à la vidéo-formation, l'écriture d'incidents critiques, le partage de ces textes et leur réécriture jusqu'à ce que l'ensemble des participants estiment le processus complété et pleinement partagé. Ces textes peuvent être réinvestis en formation, en s'intégrant dans une banque d'incidents critiques, de cas ou de pratiques réflexives (Cifali, à paraître).

Il y a donc un ensemble de méthodes de formation et de recherche qui se sont développées dans le cadre de formations professionnelles universitaires. Quoique notre présentation ne soit pas exhaustive, celles que nous avons analysées – la méthode des cas, les divers modes d'apprentissage coopératif, la vidéo-formation – cherchent toutes à prendre en compte les situations concrètes et singulières d'une pratique professionnelle et à accroître la capacité symbolique et pratique du professionnel, pris individuellement et comme membre d'un groupe de travail, à bien définir les situations auxquelles il est confronté et à y intervenir de manière appropriée et efficace. Comme toute méthode, elles présentent des avantages et des limites, mais elles apparaissent pertinentes aux champs professionnels en question et aptes à prendre en compte la complexité des situations professionnelles qui y prévalent, ainsi que l'éventail des compétences requises pour y agir de manière réfléchie.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons tenté de montrer que les formations universitaires professionnelles présentaient des caractéristiques spécifiques, au plan des finalités, des curriculums et des bases de connaissances, des modalités institutionnelles et fonctionnelles de formation, de la division du travail de formation, de même qu'au plan des méthodes pédagogiques. Que de chemin parcouru, est-on

amené à constater, depuis Newman, sur la route esquissée par Whitehead et menant à la grande aventure souhaitée par ce dernier de la rencontre de la réflexion et de l'action, aventure dont Schön a renouvelé la valeur et la spécificité épistémologique et qu'incarne la figure emblématique du praticien ou de l'expert réflexif. Tout se passe comme si les formations professionnelles universitaires avaient en quelque sorte dépassé le stade de la prise en compte de trois modèles de référence discutés dans la première partie de cette note de synthèse, pour tendre à une forme curriculaire (ce terme étant ici pris dans son acception anglo-saxonne très large) qui les dépasse, mais en intègre des éléments essentiels. Ce dépassement ou cette autonomisation sont variables d'un champ professionnel à l'autre, et ne sont pas sans créer des tensions, ainsi qu'on le soulignera plus avant dans cette conclusion, mais notre analyse indique qu'il y a néanmoins des signes d'avancement sur cette voie, et une intention d'aller en ce sens. Rappelons aussi que le développement et la croissance des études supérieures de type professionnel sont de nature à renforcer ce processus, pour autant qu'elles contribuent au développement des bases de connaissances des secteurs professionnels.

Par rapport aux secteurs disciplinaires universitaires, les formations professionnelles ici analysées se différencient par la construction et l'organisation de bases de connaissances en fonction de principes autres que disciplinaires et liés aux dimensions jugées essentielles de l'acte professionnel, par des curriculums de formation qui, allant au-delà de la transmission des connaissances et de la couverture systématique d'un champ de connaissance, cherchent à développer chez le futur professionnel les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs de la professionnalité et de l'identité du groupe professionnel, par l'approche par compétences et l'apprentissage par problèmes, combinant tout à la fois un fort investissement cognitif et une pensée stratégique, par des modalités institutionnelles de formation rendant centrales des activités de formation alternée et des stages de diverse nature, et menant à l'institutionnalisation de l'interface université/milieu de pratique – par exemple sous la forme des hôpitaux universitaires ou des écoles associées – par des modalités fonctionnelles orientées vers une forte intégration et socialisation des recrues, et par des méthodes pédagogiques comme la méthode des cas, la simulation en laboratoire et la vidéo-formation, l'analyse des pratiques, l'apprentissage coopératif, de nature à permettre la prise en compte de la singularité des situations et l'unicité des acteurs concernés. Tout cela témoigne d'un processus de spécification des formations professionnelles en milieu universitaire qui en font des univers reconnaissables et différents des formations disciplinaires. Ces formations sont universitaires par l'incorporation, la production et la diffusion d'un savoir de haut niveau et par l'exigence faite aux étudiants de mettre en branle des processus cognitifs de grande complexité dans leur appropriation de la base de connaissances et des capacités à s'en servir de manière appropriée ; mais elles sont aussi différentes des formations disciplinaires par leur multidimensionnalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé, mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs.

Il nous semble que l'ensemble de ces caractéristiques, ainsi que leur développement à travers l'histoire de ces champs professionnels, pointe vers l'existence d'un processus de distanciation et d'autonomisation croissante des formations professionnelles par rapport aux modèles de référence canoniques au sein de l'institution universitaire. Pour illustrer cette hypothèse, nous avons référé à trois champs de formation professionnelle, la médecine, la gestion et l'éducation. Il apparaît que ces processus de distanciation et d'autonomisation varient dans

leur avancement d'un champ à l'autre, en fonction du statut de la profession (majeure ou mineure, profession reconnue ou semi-profession, pour reprendre des catégories courantes), du caractère ancien ou récent de sa présence au sein de l'université, de l'avancement dans la construction/organisation de la base de connaissances et de structuration/intégration du groupe professionnel lui-même. En ce sens, la médecine apparaît plus avancée que les deux autres champs analysés.

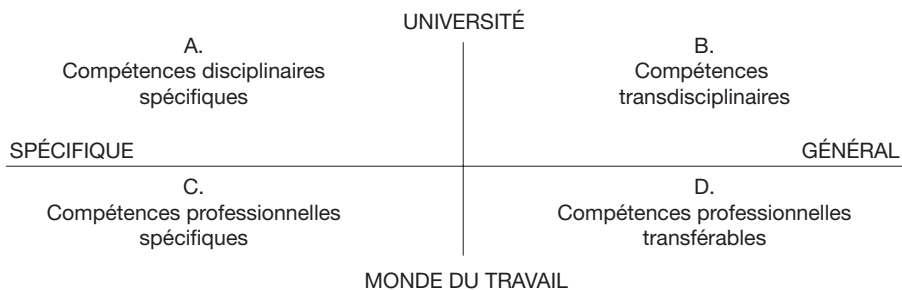
Cette autonomisation est fortement liée au double mouvement de disciplinarisation et de professionnalisation. En effet, la construction et l'organisation d'une base de connaissances en fonction de dimensions de la pratique professionnelle non seulement fonde la prétention à une expertise unique, mais aussi assure à cette expertise une haute teneur proprement cognitive, ce qui après tout est la marque de commerce de l'université.

Au terme de cette première analyse et de cette esquisse de problématisation de la spécificité des formations professionnelles universitaires, l'actualité universitaire nous rappelle que le débat sur cette question n'en continue pas moins et que cette autonomisation, fonction d'une spécificité actualisée et reconnue, est loin de faire l'unanimité et n'est donc pas un acquis à tout jamais irréversible. À cet égard, les deux points de vue suivants apparaissent emblématiques des termes actuels du débat, à savoir les points de vue opposés de R. Barnet (1994) et de I. Weijers (1998).

Dans un ouvrage de 1994 intitulé *The Limits of Competence*, R. Barnet propose d'analyser les curricula de formation universitaire à partir de deux axes : le premier axe situe les curricula selon que leur contenu est déterminé par l'état des savoirs et les problématiques débattues à l'intérieur des communautés académiques constituées ou au contraire, selon que ce contenu est déterminé par des intérêts logés à l'extérieur du monde universitaire, dans le monde de l'action et du travail ; sur le second axe, divers curricula occupent différentes positions selon qu'ils sont organisés en fonction d'intérêts épistémiques spécifiques (disciplinaires) ou selon qu'ils poursuivent des finalités générales qui transcendent les disciplines. Le croisement de ces deux axes (interne/externe et spécifique/général) donnent quatre champs curriculaires théoriques possibles, chacun étant prioritairement dévoué au développement : 1) de compétences disciplinaires spécifiques (champ A), 2) de compétences transdisciplinaires (champ B), 3) de compétences professionnelles spécifiques (champ C) et 4) de compétences personnelles transférables (champ D) (Barnet, 1994 : 62).

Barnet estime qu'au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a vu les pôles externe et général prendre de l'importance au détriment des pôles interne et spécifique. En témoignent les discours sur l'ouverture inter, multi ou transdisciplinaire ainsi que le souci de former à l'université des diplômés dotés de compétences monnayables et transférables sur un marché du travail de plus en plus mobile et changeant. Barnet s'inquiète de cette évolution générale des curricula de l'enseignement supérieur : s'il reconnaît que l'université a toujours été engagée dans le développement de compétences et dans des formations professionnelles, et que donc un élément de continuité historique est ici indéniable, il demeure convaincu que l'importance récente des intérêts extérieurs est responsable d'une rupture dans la continuité historique de l'idée d'université (1994 : 67).

Axes de développement et champs curriculaires dans l'enseignement supérieur



Barnet opère une distinction entre les notions de compétence et de définition de situations. Cette distinction lui permet de définir ce qu'il estime être une formation professionnelle véritablement universitaire. En effet, pour Barnet,

« if Higher education is in part the acquisition of skills, we must conclude that a higher education must develop that double capacity : the ability to frame a situation in a range of possible ways and the capacity to identify the appropriate skills to bring to bear on the situation as defined. This interim point is significant. Alone, it indicates that a higher education cannot be skills based. In a genuinely higher education, skills will, at most, form part of the repertoire of capacities to be developed and which graduates will, with discrimination and care, deploy or not according to their reading of a situation.

Higher education, accordingly, is a meta-education, in which students develop the emancipatory capacities to call upon a range of skills in the context of their reading of a situation » (1994 : 58).

À nos yeux, ce point de vue qui cherche à marier la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques et la lecture critique et émancipatoire des situations d'exercice de ces compétences est compatible avec une vision large, ouverte et critique de la professionnalisation de certaines formations universitaires. D'ailleurs, Barnet appelle de ces vœux ce type de professionnalisation, qu'il nomme « *liberal vocationalism* » présenté en ces termes :

« What is required, on this view of professionalism, is less competence and more critical reflection (Grundy, 1987). Professionalism – even the professionalism of scientists (Feyerabend, 1975) – can become an ideology, a set of dogmas. A genuine higher education for the professions will not be content with reflecting the professionally defined competences but will insert alternative modes of reasoning, action and reflection into the curriculum. An adequate professional education cannot rest content with the contemporary definitions of professionalism but must seek to inform the dominant professional ethic. The hope must be that it is possible to integrate vocational and educational aims into a liberal vocationalism (Brennan and Silver, 1988). If it is to be more than a slogan, liberal vocationalism must amount to a curriculum aimed at both self-enlightenment and societal enlightenment » (1994 : 81).

On le voit, en définitive, Barnet reprend et soutient une position classique, pour lesquelles les formations professionnelles doivent s'appuyer sur l'université et les disciplines qu'elle abrite en son sein, pour être en mesure de résister efficacement aux demandes de professionnalisation étroite incompatibles avec l'idée traditionnelle d'université. Par elles-mêmes, les formations professionnelles semblent, selon lui, incapables de résister aux pressions externes.

Cette vision des choses est discutable et revient à dénier à toute formation professionnelle une capacité autonome de réflexivité et de critique, et une volonté de se constituer en espace de délibération sur l'action professionnelle, ses dimensions et ses enjeux. Elle réduit aussi la notion de compétence à un savoir-agir dans une situation prédéfinie et cadrée. Nous ne partageons pas ce point de vue et les analyses présentées dans cette note de synthèse tendent à montrer que les formations professionnelles, notamment celles qui s'inspirent du modèle du praticien réflexif et qui adoptent une vision large de la notion de compétence, sont en mesure de développer une réflexivité critique de l'action.

I. Weijers (1998) dans le cadre d'une discussion des rapports entre l'université et la société du savoir (Baggen *et al.*, 1998), avance un point de vue avec lequel nous sommes davantage en accord. En effet, pour cet auteur,

« educating reflective specialists does not mean introducing something “general” alongside specialist study. It means a deepening and broadening of specialist education itself, constantly raising the student's capacity to reflect on practice, to bring theory to the surface and to articulate the principles embedded in it. The ability to subsume experience within a growing and more inclusive theoretical framework is crucial here. What I have in mind is not squeezing in a number of subjects in specialist studies – methodology, philosophy, history, etc. My argument is that we have to adjust or change the character of these specialist studies themselves, that is, to make them more reflective, meaning more “philosophical” and “historical”. Reflectivity presupposes active knowledge of the history of a discipline, the development of its foundations, the emergence and evolution of its “big questions” and the vicissitudes of its solutions » (1998 : 73)

Weijers soutient donc la thèse de la réflexivité au cœur de la pratique et de la formation, et non pas d'une réflexivité construite en extériorité. Dans cette visée d'approfondissement – « aller au fond des choses » –, au lieu de s'en éloigner – « prendre de la distance » –, l'intégration adaptée et dialectique des sciences humaines et sociales dans les formations professionnels s'avère utile et féconde, dans la mesure où celles-ci se confrontent aux enjeux professionnels et contribuent véritablement à la formation de ce qu'elle nomme des « experts responsables des conséquences de leur savoir » :

« On the one hand, it is not the task of our universities to form good characters, as Bloom and others would have it. I do not think it is the task of the university to try and form men of good character, but to educate responsible experts. On the other hand, it is the task of higher education to form experts who have learned to consider their specialist knowledge in a wider historical and social context and to reflect collectively on its philosophical and ethical implications. I do not think that we need a new moral elite of testifying intellectuals nor a new elite of intellectuals who know their classics. What we need is the formation of a large number of experts who feel themselves responsible for the consequences of their knowledge » (1998 : 73)

Weijers s'inspire de l'épistémologie de Schön et sa pensée laisse entrevoir que le modèle du praticien réflexif permet la rencontre et constitue une synthèse originale du monde de la réflexion et de celui de l'action que Whithehead souhaitait dans la première moitié du vingtième siècle.

Ces deux points de vue témoignent de ce que le débat continue, dans des termes que reconnaîtraient aisément les philosophes qui l'ont initié il y a longtemps déjà. En même temps ils indiquent le chemin parcouru.

Raymond Bourdoncle
PROFEOR
Université de Lille 3
Claude Lessard
LABRIFROF-CRIFPE
Université de Montréal

NOTES

- (1) Des nouveautés partielles, en ce qu'elles ont été proposées par les réformateurs de l'enseignement tout au long du XX^e siècle.
- (2) Mieux vaudrait dire centrés sur la production, car tous les stages sont centrés sur la pratique, qu'ils répondent aux exigences de l'entreprise ou à celles de la formation, qui elles peuvent s'opposer.
- (3) Parmi ces Centres de Pédagogie, mentionnons celui de la California Polytechnic State University, centré sur la formation d'enseignants provenant de groupes minoritaires, celui de la Miami University en Ohio, celui de Montclair State College au New Jersey, centré sur la formation des maîtres pour les contextes urbains ; celui de la Texas A et M University, celui de l'Université de Washington (port d'attache de Goodlad), celui du Wheelock College in Boston, celui de l'University of Wyoming et celui que soutient un consortium d'institutions de la Caroline du Sud.
- (4) Goodlad, au terme de son étude de la formation des maîtres dans 29 universités américaines, était assez critique face à ce qu'il y a trouvé : une formation qui utilise peu la socialisation par les pairs et produit des novices individualistes, peu aptes à pratiquer le travail d'équipe et la collégialité ; des universités qui survalorisent la recherche et dévalorisent l'enseignement et par là, la formation pédagogique des enseignants ; des programmes fragmentés et peu intégrés dans leurs composantes disciplinaires, pédagogiques et pratiques ; un trop fort accent sur la classe et une priorité insuffisante accordée à l'école ; l'érosion des cours dits fondamentaux en histoire, philosophie et sociologie de l'éducation (Goodlad, 1990a).
- (5) À propos des PDS, Hargreaves écrit : « *Professional development schools... can easily become Disney Worlds of development, special spaces that simulate ideal conditions of teaching and learning, but which prepare people poorly for the real schools in which their careers will soon begin* » (1997 : 107).
- (6) Il s'agit de l'Arkansas (dont le président Clinton a été le gouverneur), la Floride, la Géorgie et la Caroline du Nord.
- (7) Même si le NBPST a le soutien de l'American Federation of Teachers et de la National Education Association, les conséquences de la reconnaissance de l'excellence en enseignement, c'est-à-dire la différenciation éventuelle des statuts et des rémunérations, demeurent controversées.
- (8) Jadis, il y avait dans la formation des enseignants et de manière différente dans celle des médecins des dispositifs de socialisation forts. L'internat permettait de régler assez fortement la vie des futurs médecins et instituteurs en même temps qu'il permettait de contrôler pour ces derniers leurs contacts avec l'extérieur. L'uniforme des instituteurs, la blouse blanche de l'interne aidaient aussi à la socialisation, puisqu'il amenait autrui à vous percevoir d'abord en fonction de votre rôle professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S., LANGEVIN L. (2001). – L'université entre l'immobilisme et le renouveau, p. 423-256. **Revue des Sciences de l'Éducation**, numéro thématique consacré à « l'université, un espace d'innovation pédagogique ? », vol. XXVII, n° 2.
- ALBANESE M.A., MITCHELL S. (1993). – Problem-Based Learning : A Review of Literature on its Outcomes and Implementation Issues. **Academic Medicine**, vol. 68, p. 52-81.
- ALTET M. (1998). – Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? , p. 71-86. *In* M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : PUF (Éducation et formation).
- ATKINSON P. (1983). – The reproduction of professional community. *In* R. Dingwall, P. Lewis (eds), **The sociology of the professions : doctors, lawyers and others**. Basingstoke : MacMillan.
- ATKINSON P. (1998). – La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. *In* D. Raymond et Y. Lenoir, *op. cit.*, p. 155-174.
- BACHELARD P. (1994). – **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- BAGGEN P., TELLINGS A., HAAFTEN W. (eds.) (1998). – **The University and the Knowledge Society**. Bemmell : Concorde Publishing House.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARNET R. (1994). – **The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society**. Londres : The society for Research into higher Education, Open University Press.
- BARROWS H.S. (1996). – Problem-Based Learning in Medicine and Beyond : a Brief Overview. *In* L. Wilkerson, W. H. Gijsselaers (eds.), **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**, Jossey-Bass Publishers, coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68, p. 3-12.
- BARZANSKY B. *et al.* (1993). – A View of Medical Practice in 2020 and its Implications for Medical School Admission. **Academic Medicine**, vol. 68, n° 1, p. 31-34.
- BÉCHARD J.-P. (2001). – L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, p. 257-282. **Revue des Sciences de l'Éducation**, numéro thématique consacré à « l'université, un espace d'innovation pédagogique ? », vol. XXVII, n° 2.
- BECKER H.S., GEER B. (1997). – La culture étudiante dans les facultés de médecine, p. 271-284. *In* J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'Éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes**. Paris : INRP ; De Boeck Université.
- BECKER H.S. (1964). – Personal change in adult life. **Sociometry**, 27 (1), p. 40-53. Communication présentée à la Social Science Research Council Conference on Socialization Through the Life Cycle, New York, 17 mai 1963.
- BECKER H.S., CARPER J. (1956a). – The development of identification with an occupation. **American Journal of Sociology**, 61(4), p. 289-298.
- BECKER H.S., CARPER J. (1956b). – The elements of identification with an occupation. **American Sociological Review**, 21(3), p. 341-348.
- BECKER H.S., GEER B. (1958). – « The Fate of Idealism in Medical School ». **American Sociological Review**, 23(1), p. 50-56.
- BECKER H.S., GEER B. (1961). – **Boys in white. Student culture in medical school**. Chicago : University of Chicago Press.
- BLAKE D. *et al.* (1997). – The role of higher education tutor in school-based ITT in England and Wales. **Teachers and Teaching : Theory and Practice**, n° 3, p. 189-204.
- BOUDON R., BOURRICAUD F. (1982). – **Dictionnaire critique de la sociologie**. Paris : PUF.
- BOURDONCLE R. (1993). – L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. **Revue des sciences de l'éducation**, 19(1), p. 133-151.
- BOURDONCLE R., HEDOUX J. (dir.) (1996). – **Une fonction et deux statuts. Étude différentielle de la fonction d'accueil chez les enseignants maîtres formateurs et chez les maîtres d'accueil temporaires**. Lille, IUFM et Université Charles de Gaulle.
- BOURGEON G. (1979). – **Socio-pédagogie de l'alternance**. Paris : UNMFREO.
- BOUTIN G., JULIEN L. (2000). – **L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants**. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRAGG A.K. (1976). – **The socialization process in higher education**. ERIC/AAHE Research Report 7, Washington, DC : American Association for Higher Education.
- BRASSARD A. (2000). – L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. **Revue française de pédagogie**, n° 130, janvier-février-mars, p. 15-28.
- BROWNELL ANDERSON M. (1997). – In Progress : Reports of New Approaches in Medical Education, annual, peer-reviewed collection of reports on innovative approaches to medical education. **Academic Medicine**, vol. 72, n° 5, p. 409-467.
- BURTON D. (1998). – The Changing Role of the University Tutor Within School-based Initial Teacher Education. **Journal of Education for Teaching**, 24(2), 129-146.
- CALDERHEAD J. (1996). – Reform in Teacher Education : Lessons from the United Kingdom. *In* M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (1998), *op. cit.*, p. 87-104.

- CALDWELL B.J., CARTER E.M. (1993). – **The Return of the Mentor**. London : Falmer Press.
- CAPEN S.P. (1953). – **The Management of Universities**. Buffalo, Fosteret Steward Publishing Corp.
- CHAIX M.-L. (2003). – Du technicien à l'ingénieur : Les transitions identitaires dans les Nouvelles Formations d'Ingénieurs en formation continue. **Recherche et formation**, n° 41.
- CHAMBERLAND G., LAVOIE L. et MARQUIS D. (1999). – **20 Formules pédagogiques**. Québec : Les Presses de l'université du Québec.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – **Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne**. Paris : Ed de la Maison des Sciences de l'homme.
- CIFALI M. (à paraître). – Variations autour d'un dispositif d'enseignement. texte d'une intervention au symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants, dans le cadre des Rencontres du Réseau Éducation et Formation (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- CLARK A.R., NEAVE G.R. (eds.) (1992). – **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press.
- COHEN-SCALI V. (2000). – **Alternance et identité**. Paris : PUF.
- CONRAD A.-F., BOLYARD MILLAR S. (1992). – Curriculum : Graduate. In B.R. Clark, G. R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press. pp. 1557-1566.
- CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Paris : De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Paris : De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- DAVIES C. (1997). – Problems about Achievement of Shared Understandings about ITE between Schools and University. In D. McIntyre (ed), **Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Intership Scheme**. London : Paul Chapman Publ.
- DECOMPS A., MALGLAIVE G. (1996). – Comment asseoir le concept d'université professionnelle ?, p. 57-72. In J.-M. Barbier (éd.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- DINGWALL R., LEWIS P. (eds). – **The sociology of the professions : doctors, lawyers and others**. Basingstoke : MacMillan.
- DINHAM S.M., STRITTERT F.T. (1983). – Research on Professional Education. In M.E. Wittock (ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York : MacMillan, p. 952-970.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.
- DUBAR C. (1994). – La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques. In B. Francq, C. Maroy (eds), **Formation et socialisation au travail**. Bruxelles : De Boeck, p. 25-40.
- DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M. *et al.* (1989). – **Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle**. Lille : Lastrée (ronéo).
- DURAND M. (2000). – **Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation**. Biennale de l'éducation et de la formation. Paris, Sorbonne, avril 2000.
- FARGASON A., EVANS H., ASHWORTH C., CAPPER S. (1997). – The Importance of Preparing Medical Students to Manage Different Types of Uncertainty. **Academic Medicine**, vol. 72, n° 8, 688-692.
- FENWICK T., PARSONS J. (1998). – Boldly solving the world : a critical analysis of problem-based learning as a method of professional education. **Studies in the Education of Adults**, vol. 30, n° 1, p. 53-66.
- FLEXNER A. (1910). – **Medical Education in the United States and Canada**, 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.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'Éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes**. Paris : INRP ; DeBoeck Université.
- FOX E. (1995). – Medical Ethics Education : Past, Present and future. **Academic Medicine**, vol. 70, n° 9, p. 761-769.
- FULLAN M., GALLUZZO G., MORRIS P., WATSON N. (1998). – **The Rise and Stall of Teacher Education Reform**. Washington, Dc : American Association of Colleges for Teacher Education.
- FULTON O. (1984). – Overview of Access and Recruitment to the Professions. In S. Goodlad, *op. cit.*, p. 83-92.
- FURLONG J. (1994). – The rise of the Mentor in British Initial Teacher Training, In R. Yeomans, J. Simpson (eds), **Mentorship in the Primary School**. London, Falmer Press.
- GAGE N.L. (dir.) (1963). – **Handbook of Research on Teaching**. A Project of the American Educational Research Association. Chicago : Rand McNally.
- GAGE N.L. (1985). – **Hard Gains in the Soft Sciences. The Case of Pedagogy**. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa's Center for Evaluation.
- GAUTHIER C. *et al.* (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GEAY A. *et coll.* (1999). – Actualité de l'alternance. **Revue française de pédagogie**, n° 128, p. 107-125.
- GEIGER R.L., NUGENT M. (1992). – Business Schools Europe, p. 1071-1076. In B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : analytical perspectives. Pergamon Press.
- GEER B. (1997). – Qu'est-ce qu'enseigner ? In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'Éducation américains**

- et britanniques, présentation et choix de textes. Paris : INRP ; De Boeck Université. pp. 285-298.
- GIJSELAERS W.H. (1996). – Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory. *In* L. Wilkerson, W. H. Gijsselaers, eds., **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**, Jossey-Bass Publishers, coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68, p. 13-32.
- GOODLAD S. (1984). – **Education for the Professions. Quis custodiet... ?** Guildford (Surrey) : SRHE & NFER-Nelson.
- GOODLAD J., SODER, R. et SIROTNIK, K.A. (1990a). – **Places Where Teachers Are Taught**. San Francisco : Jossey-Bass.
- GOODLAD J., SODER, R. ET SIROTNIK, K.A. (1990b). – **Teachers For Our Nation's Schools**. San Francisco : Jossey-Bass.
- HAGER P. (1996). – Professional Practice in Education, Research and Issues. **Australian Journal of Education**, 40(3), p. 235-247.
- HARGREAVES A. (1995). – Toward a Social Geography of Teacher Education, p. 3-39. *In* N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky (eds.), **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts**. New York, Garland.
- HARGREAVES A. (1997). – The Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Unicorn**, vol. 23, n° 2, p. 86-114.
- HENRY N.B. (ed.) (1962). – **Education for The Professions. The Sixty First Yearbook of the National Society for The Study of Education**. Chicago : University of Chicago Press.
- HOCKIN R. (1981). – **Symbiosis and socialization : A sociological examination of Ph. D. advising**. Ph. D. dissertation, University of Minnesota.
- HOLMES GROUP (1986). – **Tomorrow's Teachers ; (1990), Tomorrow's Schools ; (1995), Tomorrow's Schools of Education**. East Lansing, MI : The Holmes Group.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1996). – **Pédagogues contemporains**. Paris : Armand Colin, formation des enseignants (Coll. Enseigner). Chapitre consacré à J. Goodlad et rédigé par R. T. Osguthorpe, p. 99-135.
- HUBERMAN M. (1989). – **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Genève : Delachaux et Niesté.
- HUGHES E.C. (1958). – **Men and Their Work**. Glencoe : The Free Press.
- HUGHES A.C. (1996) – **Le regard sociologique, essais choisis**. Paris : Éditions EHESC.
- IMIG D. (1997). – Professionalization or Dispersal : A Case Study of American Teacher Education. **Peabody Journal of Education**, vol. 72, n° 1, p. 25-34.
- JUDGE H. (1996). – La montée des tuteurs. Entretien avec R. Bourdoncle. **Recherche et Formation**, n° 22, p. 127-139.
- KAUFMAN E., SUTOW K., DUNN (1997). – Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education. **La revue canadienne de l'enseignement supérieur**, vol. XXVII, n° 2-3, p. 37-66.
- KETTEL L. (1992). – Current Status and Direction of Medical Education in the U.S., **American Journal of Pharmaceutical Education**, vol. 56, n° 1, p. 57-60.
- KERRY T., MAYES A.S. (1995). – **Issues on Mentoring**. London : Routledge.
- LABAREE D.F. (1995) – The Lowly Status of Teacher Education in the United States : The Impact of Markets and the Implications for Reform. *In* N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky (eds.), **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts**, USA, Garland.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (1998). – Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites, *In* D. Raymond, Y. Lenoir (éds.), **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement**. Québec et Belgique : AQUFOM et DeBoeck Université (Perspectives en éducation) pp. 11-33.
- LESSARD C. (2002). – Le groupe Holmes : sa vision de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. **Politique d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales**.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). – Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 139, avril-mai-juin, p. 131-154.
- MALGLAIVE G. (1995). – Apprentissage. Une autre formation pour d'autres ingénieurs. **Formation Emploi**, n° 53, p. 85-99.
- McCONNELL T.R., ANDERSON G.L., HUNTER P. (1962). – The University and Professional Education. *In* N.B. Henry, *op. cit.*, p. 254-280.
- McINTYRE D. (ed) (1997). – **Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme**. London : Paul Chapman Publ.
- MERSETH K.M. (1996). – Cases and Case Methods in Teacher Education, pp. 722- 744. *In* J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton (eds.), **Handbook of Research on Teacher Education**, 2^e éd. New York : Simon et Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- MERTON R.K., READER M.D, KENDALL P.L (1957). – **The Student Physician**. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- MOTTET G. (1996). – Du voir au faire. Le trajet de la vidéo-formation. **Recherche et formation**, n° 23, p. 29-54.
- MOTTET G. (1997). – La vidéo, un outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. *In* G. Mottet (dir.), **La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques**. Paris : L'Harmattan.
- MINTZ S.M. (1996). – Aristotelian Virtue and Business Ethics Education. **Journal of Business Ethics**, vol. 15, n° 8.
- O'REILLY D., CUNNINGHAM L., LESTER S. (éds.) (1999). – **Developing the Capable Practitioner, Professional**

- Capability Through higher Education.** London : Kogan Page.
- PARKER F. (1993). – **Reforming U.S. Teacher Education in the 1990s.** School of Education and Psychology, Western Carolina University, ERIC 58084.
- PELPEL P. (1989). – **Les stages de formation.** Paris : Bordas.
- PELPEL P. (1995). – Les stages, temps forts ou temps mort de la formation. **Cahiers Binet Simon**, n° 643, p. 6-21.
- PELPEL P. (1996a). – Les formateurs de terrain : du compagnon à l'expert ? *In* **Recherche et Formation**, n° 22, p. 65-80.
- PELPEL P. (1996b). – **Guide de la fonction tutorale.** Paris : Ed. d'organisation.
- PERRENOUD P. (1996). – Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, p. 181-207. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds.), **Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Belgique : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- PERRENOUD P. (1997). – **Construire des compétences.** Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- PERRENOUD P. (1999). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage.** Paris : ESF (Pédagogies outils).
- PERRENOUD P. (à paraître). – **Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?**, texte d'une intervention au symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants », dans le cadre des Rencontres du Réseau Éducation et Formation (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- PORTER L.W. (1992). – Business Schools United States. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : analytical perspectives. Pergamon Press, pp. 1076-1083.
- RAYMOND D., LENOIR Y. (1998). – Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe. *In* D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), **Enseignants de métier et formation initiale.** Bruxelles : De Boeck.
- REY B. (1998). – Curriculum professionnel, didactisation et compétences. Communication aux Rencontres du REF **Savoirs professionnels et curriculum de formation**, Toulouse, octobre 1998.
- ROTHSTEIN W.G. (1992). – Medical Education. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : Analytical perspectives. Oxford : Pergamon Press. p. 1163-1174.
- RYAN A., TOOHEY S., HUGHES C. (1996). – The Purpose, Value and Structure of the Practicum in Higher Education : a Literature Review. **Higher Education**, vol. 31, p. 355-377.
- SCHÖN D.C. (1983). – **Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Trad. J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Montréal : Éditions Logiques.
- SCHÖN D.C. (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.
- SHIMAHARA N.K., HOLOWINSKY I.Z. (eds.) (1995). – **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts.** New York, Garland.
- SHULMAN L.S. (1987). – Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), p. 1-22.
- SIKULA J., BUTTERY T.J., GUYTON E. (eds.). – **Handbook of Research on Teacher Education**, 2^e édition, N.Y.: Simon et Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- SMALL M.W., CULLEN J.L. (1995). – Socialization of Business Practitioners : Learning to Reflect on Current Business Practices. **Journal of Business Ethics**, vol. 14, n° 8.
- STINSON J.E., MILTER R.G. (1996). – Problem-Based Learning in Business Education : Curriculum Design and Implementation Issues. *In* L. Wilkerson, W.H. Gijssels, eds., **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice.** San Francisco : Jossey-Bass Publishers)coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 61), p. 33-42.
- Symposium on Medical research Systems in Europe (1973). – **Medical Research Systems in Europe.** Amsterdam : Elsevier.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Paris : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – **Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris : PUF (Éducation et formation ; Biennales de l'éducation).
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). – Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, vol. XXIII, n° 1, printemps, p. 55-69.
- TERRAL H. (1997). – **Profession : professeur.** Paris : PUF (Éducation et formation).
- TOCHON F.V. (1996). – Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, numéro thématique sur la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *In* F.V. Tochon et P. Trudel, rédacteurs invités, **Revue des Sciences de l'éducation**, vol. XXII, n° 3, p. 467-502.
- VAN AUKEN S., COTTON C.C., MCKENNA J.F. (1996). – Alternative Models Of Collegiate Business Education : Their Validity and Implications. **Journal of Managerial Issues**, vol. VIII, n° 3, p. 380-393.
- VAN MAANEN J. (1976). – Breaking in : socialization to work. *In* R. Dubin (ed.), **Handbook of Work, Organization and Society** . Chicago : Rand Mc Nally, p. 67-130.

- VAN MAANEN J., SCHEIN E.G. (1979). – Toward a theory of organizational socialization. *In* B.M. Staw (ed.), **Research in Organizational Behavior**. Greenwich, CT: JAI Press, p. 209-264.
- VERNON D.T.A., BLAKE R.L. (1993). – Does Problem-based Learning Work? A Meta-analysis of Evaluative Research. **Academic Medicine**, vol. 68, p. 550-563.
- WEIJERS V. (1998). – The Education of the Reflective Expert, pp. 57-73. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. Haaften (eds.), **The University and the Knowledge Society**, Bommel : Concorde Publishing House.
- WEIDMAN J.C., TWALE D.J., STEIN E.L. (2001). – Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education. A Perilous Passage? **ASHE-ERIC Higher Education Report**, 28(2), p. 1-120.
- WILENSKI H. (1964). – The Professionalization of Everyone. **American Journal of Sociology**, LXX(2), p. 137-158.
- WILKERSON L., GIJSELAERS W.H., (eds). – **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, (coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68).
- WILKIN M. (1992). – **Mentoring in Schools**. London : Kogan Page.
- WITTOCK M. E. (ed.) (1983). – **Handbook of Research on Teaching**. New York : MacMillan.
- WRONG D. (1961). – The Oversocialised Conception of man in Modern Sociology, **American Sociological Review**, XXVI(2)
- YEOMANS R., SIMPSON J. (eds) (1994). – **Mentorship in the Primary School**. London : Falmer Press.

NOTES CRITIQUES

HUGON (Philippe), BOMMIER (Antoine). – Chapitre 6 : « Éducation », p. 263-324. In Photios Tapinos, P. Hugon et P. Vimard, **La Côte-d'Ivoire à l'aube du XXI^e siècle. Défis démographiques et développement durable**. Paris : Karthala, 2002. – 486 p.

Avec l'économie de plantation, l'emploi urbain, la santé et les comportements des ménages (chap. 6), ce volumineux ouvrage compte l'éducation parmi des « secteurs et modalités d'interventions » estimés essentiels à un « développement durable » (2^e partie). Ce texte, une réponse à une commande de la présidence de Côte-d'Ivoire (*Cellule de planification stratégique et de prospective*), passée sous le régime de l'ex-président Henri Konan Bédié, appartient à un genre aujourd'hui répandu – dominant – celui de la littérature d'expertise.

En préambule, Philippe Hugon et Antoine Bommier rappellent, puis examinent les objectifs prescrits dans deux documents : *La prospective Côte-d'Ivoire 2025* (Banque mondiale) et la *Déclaration de politique nationale de population*, (Banque Mondiale et ministère de l'Éducation nationale). Ces objectifs se font écho (éducation des femmes, scolarisation des filles) ou diffèrent (« développement d'un système éducatif accessible à tous », « scolarisation universelle », « réduction de l'analphabétisme ») ; ils rejoignent *grosso modo* ceux contenus dans le rapport mondial sur l'éducation publié par l'Unesco en 2000.

Il reste à savoir si le test effectué au nom d'un « réalisme » scientifique (« tester dans quelle mesure ces objectifs sont réalistes », p. 264) et en vue d'une redéfinition sectorielle des politiques publiques (« faire des propositions de politique éducative », p. 313), s'avère convaincant : jusqu'où des économistes et des démographes se trouvent-ils associés à la définition d'une action publique ? Assistet-on à une harmonisation des mondes de la recherche et de la politique suite à l'internationalisation de l'économie ?

Retracer l'évolution passée du système éducatif ivoirien, étudier ses interdépendances avec le système économique et les politiques économiques, dessiner les perspectives envisageables d'ici 2015-2025, enfin examiner les politiques éducatives possibles marquent les principales étapes du chapitre.

L'histoire du système éducatif ivoirien (pp. 264-286) apparaît concentrée sur l'institution scolaire. Elle révèle trois tendances :

I. *Le volontarisme ivoirien en matière de développement scolaire*, visible tant au plan des politiques d'éducation (le budget d'éducation égal à environ 40 % du budget national sur trois décennies, salaires incitatifs, pics des taux de scolarisation) que des stratégies scolaires (contournement de la sélection déplacée de l'entrée en sixième vers le BEPC, essor du secteur privé).

II. *Les difficultés structurelles engendrées par ce volontarisme*, manifestes, vu l'augmentation du taux d'encaissement et la faiblesse du rendement interne (taux de promotion, de redoublement et d'abandon élevés).

III. Enfin, *les inégalités sexuelles d'accès à l'école* (scolarisation des filles) recoupées avec les disparités régionales de l'offre éducative (urbain/rural, capitale/intérieur), malgré une augmentation assez significative du taux d'alphabétisme, surtout chez les femmes.

Aucune critique des sources statistiques ne prélude à la présentation des tableaux. Pourquoi les données démographiques du tableau 6 intitulé « taux d'analphabétisme par structure d'âge » (p. 268) datent-elles de l'avant-dernier recensement (1988) et non du dernier (1998) ? De même, pourquoi les taux d'admission selon le niveau scolaire (tableau 1, p. 266), faibles et décroissants, ne sont-ils pas lus à la lumière de la politique de l'excellence lancée sous le ministre de l'Éducation nationale, P. Kipré ?

Le constat d'une « détérioration de la qualité de l'enseignement » (p. 270), même nuancé (p. 270), condamne l'école ivoirienne devenue un « lieu de gardiennage social » (idem) à défaut d'être lieu d'acquisition de compétences ou de qualifications. À travers elle, dans l'esprit des auteurs, l'État faillit à son devoir d'éducation, ainsi s'explique, du côté des ménages et de la jeunesse scolarisée, la « prolifération des stratégies et des pratiques éducatives parallèles (écoles privées, éducation informelle) » (idem).

Le bilan semble accablant : apprendre pour apprendre ne semble pas un but visé par les élèves de l'école ivoirienne. Or, des études majeures sur l'École en Côte-d'Ivoire (1), non citées par les auteurs, du moins sur ce point, l'ont pourtant rigoureusement montré : les élèves ont une attitude pragmatique vis-à-vis du savoir scolaire, choquante aux yeux des observateurs occidentaux ; apprendre pour oublier et faire valoir un diplôme dans l'espoir d'un poste rémunérateur constitue bel et bien le

but réel des études scolaires en Côte-d'Ivoire. Une définition moins conventionnelle de la notion de compétence aurait gagné à être retirée de ce décalage – si grand – entre la norme et la pratique d'apprentissage puisque les élèves cherchent davantage à survivre dans l'institution qu'à acquérir des « capacités intellectuelles ».

La suite du chapitre (p. 271-300) étudie la relation de l'école à l'emploi, les modes des financements publics et privés face aux coûts élevés de la scolarisation, les comportements des ménages en matière d'éducation, les relations entre l'économie et le système scolaire, enfin celles existant entre l'enseignement et les variables démographiques. En chaque point, les apports signalés de la recherche scientifique – exclusivement d'origine anglo-saxonne – tiennent à distance certains préjugés des bailleurs de fonds. Sur un marché du travail très segmenté en Côte-d'Ivoire, on se rend compte de l'impact de la précarisation et de la déréglément des emplois (p. 275-276). Devant cette situation, les filières scolaires conduisent les élèves, plus qu'hier, à des parcours sinueux d'insertion professionnelle, le diplôme n'étant plus au principe d'une mobilité sociale ascendante.

Plusieurs déterminants de la demande d'éducation, économiques et non-économiques, retiennent attention des auteurs. Contre les modèles economicistes du capital humain, (Becker, 1967), les Enquêtes permanentes auprès des ménages identifient comme obstacle majeur à la scolarisation primaire les contraintes de liquidité. L'utopie d'un marché scolaire accessible sur crédit ne fait donc vivre que ceux qui y croient. Cette complexité de la demande d'éducation est bien rendue dans un schéma d'ensemble (figure 2, p. 287), récapitulatif des variables jouant sur la demande et l'offre scolaire. L'institution scolaire est alors prise entre les capacités de financement, le système productif, les politiques économiques et les pratiques sociales de scolarisation.

Malgré cette « complexité » (« effets d'inertie et d'hystérésis » de l'institution scolaire, idem), force est de constater le manque d'études de terrain sur les formes sociales de la demande éducative en Côte-d'Ivoire, au-delà des distinctions commodes des ménages en « très pauvres », « modérément pauvres » et « non pauvres ». La complexité annoncée, aussi juste soit-elle par principe, n'est pas encore étayée d'une analyse empirique.

Les enquêtes démographiques suivantes pourfendent l'idée que l'éducation secondaire (p. 299), ait un effet positif sur la fécondité. Cependant, l'idée déjà ancienne – elle date de la décennie des indépendances – d'une « éducation » (indéterminée, p. 300) productrice d'un « progrès technique », et d'un « bien-être social », continue, elle, de faire recette.

Quatre scénarios – *tendancier, élitiste, populiste et catastrophe* – sont décrits à partir des projections économiques et démographiques.

- I - *Scénario tendancier* : absence de réformes scolaires significatives allié à un climat politique instable et à une croissance économique positive (différenciation du système scolaire en plusieurs filières de qualité différentes),
- II - *Scénario élitiste* : privilège accordé à la qualité ou à l'excellence (accroissement des inégalités régionales et sociales)
- III - *Scénario populiste* : éducation générale pour tous (renforcement de la sélection dans l'enseignement secondaire et supérieur),
- IV - *Scénario catastrophe* : décomposition de l'enseignement (filières réservées à la seule reproduction des élites).

Ces scénarios renvoient à la question des choix préables à l'élaboration de toute politique d'éducation (priorités éducatives, sources de financement). Sachant qu'en Côte-d'Ivoire le pourcentage d'enfants en âge d'être scolarisés est largement supérieur à celui des pays industriels (2,5 fois), les auteurs préconisent un rapprochement des normes internationales en termes de flux scolaires et de coût unitaire de l'éducation. Priorité est donc donnée à la formation de base, à la professionnalisation des filières techniques et à la scolarisation des filles ; ces priorités étant identiques à celles prescrites dans le PNDEF (plan national de développement de l'éducation et de la formation), on est en droit de rechercher l'apport original des auteurs.

De scénarios en scénarios, la démarche d'expertise conseil d'une politique publique soulève des problèmes. Quand les connaissances scientifiques semblent abondantes, suffisent-elles à orienter les choix éducatifs ? Entre « l'utopie de croire que l'on peut réguler une institution reflet des principales contradictions et caisse de résonance des tensions politiques » (p. 313) et l'expertise finale, un certain nombre de médiations auraient mérité de figurer dans le texte. Elles auraient éclairé les motifs, les contextes et les contraintes ayant rapproché une équipe de chercheurs d'une équipe de politiciens.

Éric Lanoue
IEP Bordeaux

NOTE

- (1) Le Pape (M.) et Vidal (C.), 1987 - « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, pp. 64-79 ; Proteau (L.), 1996 - *École et société en Côte-d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, Paris, Thèse de doctorat, EHESS, vol. I & II, 677 p.

LÉMELIN (Clément). – **L'économiste et l'éducation.** Québec : Presses de l'Université du Québec, 1998. – 617 p.

CHATEL (Élisabeth). – **Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 2001. – 334 p.

Le seul traité francophone d'économie de l'éducation à peu près à jour des développements actuels de cette discipline est québécois. C'est ennuyeux pour l'amour-propre des économistes français de l'éducation, et aussi parfois pour le lecteur, qui aimerait remplacer le montant de la dépense pour l'éducation ou telle étude sur l'insertion professionnelle par leur équivalent français. J'aimerais cependant persuader les chercheurs français en éducation d'avoir cet ouvrage dans leur bibliothèque comme ils y ont tous, quelle que soit leur discipline de proximité, quelques ouvrages de base de sociologie ou de psychologie de l'éducation. L'avère de la médaille, en effet, est que Lémelin présente à un haut degré deux qualités québécoises : le souci de la clarté d'une part – pour autant que je puisse en juger, 80 % de l'ouvrage au moins est tout à fait accessible à qui ignore tout de la science économique ; l'exposé en 10 pages des principes de base de l'approche économique appliquée à l'éducation dans le chapitre 1 est à cet égard un modèle et un régal –, leur connaissance de la littérature du voisin américain d'autre part. Ajoutons à cela que, à la différence de beaucoup d'auteurs américains, Lémelin connaît et cite la littérature française en ce domaine.

Il est intéressant de confronter à ce traité l'ouvrage d'Élisabeth Chatel puisque celle-ci se propose, en s'appuyant sur le programme de « l'économie des conventions », d'ouvrir une économie de l'éducation vouée avant elle à tenir l'éducation pour le simple « enrichissement au sens quantitatif d'une somme d'informations détenues ou d'un répertoire de comportements adaptés » (p. 20), à la compréhension fine de l'ensemble des effets de l'action de chaque enseignant, afin d'élaborer un discours plus proche de l'expérience des professeurs dans leur classe : Dans sa forme actuelle, en effet, l'économie de l'éducation « ne tient pas compte de l'épaisseur de l'activité évaluée » et de ce fait peut « fausser la perception de la complexité de cette activité par les décideurs et par l'opinion » (p. 12). Une crainte que Lémelin alimente sans aucun doute quand il paraphrase Clémenceau pour expliquer la naissance de l'économie de l'éducation : « L'éducation est devenue trop importante pour être laissée aux enseignants » (p. 2).

L'ouvrage de Lémelin se compose de quatre parties d'ampleurs inégales. La première « L'éducation, la science économique et l'économie » (62 p.) explique pourquoi la

science économique a quelque chose à dire sur l'éducation : parce que celle-ci a un coût, au sens économique du terme, soit « le sacrifice entraîné par le choix, qui se mesure par le meilleur usage alternatif des ressources auxquelles on a renoncé » et aussi parce qu'elle peut être considérée comme un investissement économique, ayant des effets sur la croissance économique et sur le développement. C'est dans cette partie qu'il aborde la question importante des effets de l'éducation sur la croissance économique. Son ouvrage ne prend pas en compte les études américaines de la seconde moitié des années 90 qui observent une absence de lien, voire un lien négatif entre croissance de l'éducation et croissance économique (cf. Gurgand, 1999). Toutefois, il présente une discussion solide des études de Denison, qui, le premier, avait mesuré la contribution de l'éducation à la croissance économique des États-Unis, en supposant – il faut insister sur ce mot – que les corrélations micro-économiques entre longueur de la scolarité et revenus traduisaient une productivité supérieure des plus éduqués et mesuraient donc leur contribution à la croissance. Il présente les orientations actuelles de la réflexion à cet égard, qui passent par la contribution de l'éducation d'une part à la production des innovations technologiques, et d'autre part aux capacités d'adaptation des travailleurs aux changements.

Pour la science économique, l'éducation est surtout une activité de production, d'où les titres des trois parties suivantes : « Combien produire ? », « Comment produire ? », « Pour qui produire ? », titres et structuration qui ne sont d'ailleurs pas, à mon sens, le meilleur de l'ouvrage, signe peut-être d'une certaine difficulté à organiser la pluralité des questions abordées par l'économie de l'éducation.

La deuxième partie (220 p.) aborde les effets externes de l'éducation : Combien d'élèves, ayant quelles compétences, « produire » ? L'économie de l'éducation répond en considérant l'éducation comme un investissement dans le capital humain et en mesurant son taux de rendement, privé ou social – autrement dit, elle répond de façon non normative, en informant les acteurs sur les conséquences économiques (marchandes ou non-marchandes) de leurs décisions, de façon cohérente avec sa représentation de l'économie comme système d'action décentralisé, commandé par l'intérêt et la rationalité d'individus égaux. Lémelin alterne dans cette partie les chapitres théoriques et les chapitres factuels. Quant à la théorie, on notera une présentation originale, et équilibrée, des différentes façons d'expliquer que les plus éduqués aient de meilleurs salaires : il appelle « économique » l'explication par l'offre et la demande, « sociologique », celle qui explique que l'école produit des comportements et des valeurs propices à la productivité des travailleurs (il montre que les économistes ont repris cette idée aux sociologues marxistes,

Bowles et Gintis par exemple, en lui enlevant son contenu critique), et enfin « psychologique », bien qu'elle ait été proposée par des économistes comme Arrow ou Spence, l'explication selon laquelle le niveau d'éducation donne des informations sur la productivité du travailleur sans forcément que cette productivité ait été produite par et à l'école (théories du signal). On notera aussi que Lémelin énonce que les effets de l'éducation sur le Capital Humain peuvent être négatifs (p. 87), en suscitant par exemple une arrogance non seulement désagréable mais aussi souvent contre-productive.

La troisième (185 p.) porte sur le coût et l'efficacité interne de l'éducation. La « fonction de coût » de l'éducation « décrit la relation entre le produit et le coût nécessaire à sa réalisation » ; elle dépend du prix des facteurs et de la fonction de production. Le modèle de Baumol montre que les salaires des acteurs de l'éducation ne peuvent que s'accroître sous l'effet des gains de productivité enregistrés dans les autres secteurs de l'économie, avec une incidence forte sur le coût de l'éducation pour la société puisque le personnel est presque son seul facteur de production. Cet accroissement du coût des facteurs rend plus nécessaire de produire davantage pour une quantité donnée de facteurs : d'où l'importance nouvelle du thème de l'efficacité de l'enseignement et des enseignants, le domaine de la fonction de production. L'efficacité est abordée sous trois angles : les études sur les facteurs de l'apprentissage des élèves (I) – tenant à l'élève lui-même, à sa famille, à son environnement scolaire (Lémelin est un peu succinct sur les recherches sur l'efficacité des établissements) – et celles qui portent sur les façons d'optimiser cet environnement en jouant sur l'organisation (II) ou la régulation (III) des systèmes éducatifs. L'auteur présente les (nombreux) arguments économiques en faveur de l'intervention publique dans l'éducation, mais montre ensuite qu'il ne s'agit pas des imperfections du marché que l'intervention publique soit sans défaut, elle qui « a souvent pour effet d'améliorer les conditions de vie immédiate des divers acteurs plutôt que la qualité du service » (p. 449). Il introduit ainsi le thème de la régulation, c'est-à-dire des moyens d'obtenir des agents qu'ils améliorent cette qualité malgré l'asymétrie d'informations dont ils bénéficient. Ce thème est décliné par une présentation des comparaisons de l'efficacité des écoles privées et des écoles publiques, des études sur les effets des politiques de choix de l'école, de la décentralisation, de la « reddition de comptes », etc. Lémelin privilégie la production publique d'éducation, sans cacher les arguments de certains économistes en faveur du financement et de l'encadrement publics d'une production privée (p. 451).

La quatrième partie (125 p.) aborde trois questions liées à l'équité. Lémelin présente d'abord l'approche théorique

puis empirique des facteurs de la demande privée d'éducation, c'est-à-dire ce qui détermine certains individus à vouloir continuer leurs études et d'autres à les arrêter, puis l'effet de l'éducation sur les inégalités sociales (les inégalités de revenus, la mobilité et la reproduction sociales, les effets redistributifs du financement public de l'éducation, etc.), et enfin la question de savoir qui doit assumer la dépense de l'enseignement universitaire.

Après cette présentation cursive, évidemment incomplète, de l'ouvrage, il convient d'insister, me semble-t-il, sur quelques-unes des spécificités qui en font l'intérêt. Certaines tiennent aux positions que Lémelin prend dans des débats importants, les autres à son approche de l'économie de l'éducation.

Lémelin prend une position assez nette, et, selon moi, convaincante dans deux débats, d'ailleurs liés, sur la production de l'éducation. Il privilégie la formation initiale sur la formation continue, et la formation générale sur la formation professionnelle ou plutôt il considère que la formation professionnelle relève plutôt de l'apprentissage sur le tas et de la formation continue et que, si elle est distribuée par l'école, elle doit l'être à l'issue d'une formation générale la plus longue possible. Il étaye cette position par l'observation des inégalités considérables en matière d'accès à la formation continue, des compétences demandées par les employeurs, par des comparaisons – un peu anciennes, il est vrai – entre le rendement de l'enseignement technique et de l'enseignement général ou encore entre le rendement des différentes formes d'études techniques (p. 153), par l'étude des demandes des employeurs, qui portent souvent sur les compétences générales. De façon plus conjecturale, il conclut des théories modernes sur le lien entre éducation et croissance économique que « le progrès technique exige la flexibilité et l'adaptation et (que) les habiletés demandées sont tant sociales que cognitives » et que « la formation générale paraît tout autant appropriée que la formation professionnelle pour les constituer » (p. 281). Ce serait moins la nature des nouvelles technologies que le changement technologique lui-même qui augmenterait la demande de travailleurs scolarisés. La capacité d'apprendre à apprendre, de faire face à des situations inattendues, de gérer des déséquilibres serait alors plus importante que la maîtrise de telle ou telle technologie. À cette incertitude sur le contenu du travail dans un métier donné s'ajoute, selon Lémelin, que la carrière elle-même devient plus incertaine, et que l'éducation doit préparer l'ensemble de cette carrière, et pas seulement l'entrée dans le premier emploi. Enfin, la formation professionnelle initiale, surtout si elle est précoce, s'accompagne inévitablement d'une orientation souvent autoritaire dans des formations dont l'incertitude empêche de garantir le rendement aux formés. Or « puisqu'il y a incer-

titude, des erreurs seront commises et un système où l'on paie ses erreurs paraît préférable à un autre où l'on paie celles des autres (des orienteurs et des planificateurs, NdA » (p. 287)) d'autant que l'élève a un intérêt plus direct que le planificateur à éviter les erreurs. Il convient donc de donner de l'information aux élèves sur les diverses possibilités de formation professionnelle après une formation générale longue plutôt que de les orienter autoritairement de façon précoce.

Je retiendrai trois aspects de l'approche de Lémelin : son rapport avec celle des autres sciences sociales, avec l'administration de l'éducation, enfin son traitement de la distance entre l'économie et l'éducation.

Parmi les questions abordées, certaines le sont seulement par des économistes – les liens entre éducation et croissance économique, par exemple – et d'autres le sont aussi par des sociologues (les effets sur l'égalité), par les sciences de l'éducation (l'efficacité de tel dispositif ou environnement scolaire), par la psychologie (la question de la place de l'intelligence parmi les déterminants de la réussite scolaire), voire par des ethnologues (la moindre scolarisation des filles en Afrique). Dans ces derniers cas, Lémelin se montre soucieux de présenter la contribution propre de l'économiste à la question sans ignorer les contributions des autres sciences. Ainsi montre-t-il, à propos de l'égalité, quels sont les avantages *économiques* de redistribuer les richesses en subventionnant particulièrement l'éducation des enfants des plus pauvres plutôt qu'en versant des aides financières à leurs parents : les effets en sont plus durables, ils incitent au travail leurs bénéficiaires au lieu de les en détourner, et sont, pour cette raison, davantage acceptés par les autres citoyens. Ainsi quand il propose aussi d'aider particulièrement, non pas les étudiants qui choisissent les études les plus chères, mais ceux qui choisissent celles dont le rendement social est le plus fort (p. 598), qui donc sont, d'après les critères économiques, les plus utiles à la société.

Il est important aussi que Lémelin prenne soin de distinguer l'économie de l'éducation de son administration. Calculer les besoins de l'économie du pays en qualifications de tel niveau ou de telle nature, et s'efforcer de planifier le nombre et les filières des étudiants en conséquence, n'est pas de l'économie de l'éducation : le « besoin », de main-d'œuvre comme de toute autre chose, n'est pas un concept économique, en ce que, à l'inverse de notions comme coûts et prix, il suspend la possibilité de choix (pp. 266 et sq.).

Plus largement, un aspect important de l'approche de Lémelin est indiquée par le titre de l'ouvrage : « L'économiste et l'éducation » et non « Economie de l'éducation ». Le « et » doit s'entendre, me semble-t-il, comme

dans les fables de La Fontaine : il souligne que la relation entre l'un et l'autre n'est pas plus évidente que celle qui existe, par exemple, entre « Le renard et la cigogne ». En plusieurs passages, le lecteur est en quelque sorte invité à partager les perplexités de l'économiste devant les singularités de l'objet « éducation » (la faiblesse des relations entre les moyens utilisés et les résultats obtenus, par exemple), en même temps qu'à mesurer les vertus heuristiques de l'étonnement qui en résulte. Il y a de l'humilité en même temps qu'une grande assurance dans la présentation de Lémelin : la science économique propose des modèles, voici ce qu'ils permettent de dire sur l'éducation, ce qu'ils ne permettent pas de dire, voici où ils échouent et les questions que cela peut poser, soit à la science économique, soit à la façon dont l'éducation est gérée, régulée. Ce faisant, d'ailleurs, Lémelin rend compte du fait qu'il y a peu de différences d'écoles entre économistes de l'éducation, mais beaucoup de débats qui s'alimentent aux différentes façons de mesurer un phénomène, par exemple d'estimer le coût d'une période d'éducation, – estimation qui, en effet, requiert un nombre élevé d'estimations et d'hypothèses (par exemple, pp. 107-108) – ou aux différentes conclusions à tirer des résultats observés en terme de politiques éducatives (par exemple, sur l'opportunité du choix de l'école).

À l'économie de l'éducation, Chatel propose donc de substituer une « autre approche » (p. 12) de l'action éducative, susceptible de fonder une conception de l'évaluation plus respectueuse de la « réalité » des processus éducatifs. Sa tentative requiert l'attention des économistes puisqu'elle appuie cette proposition sur une autre conception de l'économie, qui fait rien moins que l'économie de l'hypothèse de la rationalité des comportements (p. 13). De fait, Chatel souhaite « dépasser » des oppositions dont nous venons de voir l'importance qu'elles ont en économie de l'éducation, comme celle entre efficacités interne et externe, dépassement d'ailleurs rendu nécessaire par le rejet plus fondamental encore de la notion d'« output », de « produit », et de celle de « mesure ». De l'économie, elle reprend l'idée que l'éducation produit un « effet », mais elle veut rendre justice à ce que cet effet est de transformer « qualitativement » des personnes.

Son livre se présente en deux parties. La première, dont l'ambition est théorique, élabore une démarche que la seconde applique à l'étude de l'enseignement et de l'évaluation des sciences économiques et sociales.

Le premier chapitre est une présentation critique de l'économie de l'éducation et du type d'évaluation que, selon l'auteur, elle inspire : cette dernière réduit les effets des apprentissages à l'acquisition de compétences mesurables, ne tient pas compte de ce que l'élève lui-même

participe à la construction de son apprentissage, suppose la linéarité des apprentissages et enfin ignore la part d'incertitude propre à l'action pédagogique en définissant a priori ce que l'évaluation va mesurer. En outre, quand elle s'intéresse aux processus qui produisent les résultats, l'économie de l'éducation produit des listes disparates de facteurs d'efficacité qui ne font pas sens pour les enseignants puisqu'ils ne reconnaissent pas les « modèles d'action » auxquels ils se réfèrent habituellement. Le deuxième poursuit la critique des approches partielles que Chatel cherche à dépasser : d'abord la pédagogie par objectifs, évidemment critiquée pour son behaviorisme et la prétention à objectiver les outputs de l'enseignement, mais aussi les travaux de description des pratiques enseignantes, critiqués pour, certes, rendre compte de la complexité de la gestion de la classe mais en faisant l'impasse sur celle de la transmission du savoir et des valeurs, et enfin la problématique de la transposition didactique (Chevallard), accusée de ne pas accorder assez d'importance à la part d'incertitude et d'invention que recèle l'activité propre de l'enseignant dans sa classe. Les deux chapitres suivants fondent l'approche compréhensive que nous propose l'auteur : Piaget, Vygotski et l'économie des conventions sont convoqués, non sans habileté, pour restituer à l'enseignement sa singularité : celle d'un « service personnel », dans la qualité duquel les usagers sont impliqués, celle d'une activité réflexive (l'enseignant réagit à des situations), celle d'une double incertitude, qui procède de l'interaction entre les professeurs et les élèves d'une part, celle qui procède de la distance entre l'apprentissage et l'usage qui en sera fait d'autre part. L'auteur fonde sur cette approche la distinction entre quatre « mondes de l'éducation », tels que l'enseignant peut les construire dans sa classe. Cette distinction repose sur deux conceptions du savoir, le savoir « verbe » (plus fondé sur l'expérience personnelle) et le savoir « substantif » (plus procédural, plus objectif), combinées à deux conceptions des élèves et des enseignants (« individuelle » ou « générique ») : dans le monde « didactique », des acteurs *individuels* partagent un savoir *verbe* ; dans le monde « pédagogique », un savoir *substantif* se transmet d'*individu* à individu ; dans le monde « magistral » l'enseignant endosse la figure *générique* du savant pour transmettre un savoir *verbe* ; dans le monde « scolaire », il endosse la figure *générique* du maître d'école pour enseigner un savoir *substantif*. Ces mondes sont à la fois proches et différents de ceux que Derouet proposait en 1992 dans « École et Justice » à partir d'ailleurs d'une inspiration voisine, mais, curieusement, cette relation n'est pas commentée.

La seconde partie aborde la construction des programmes de sciences économiques et sociales et de la

conception de leur enseignement proposée par l'Inspection générale (ch. 5), la façon d'enseigner une partie de ce programme, celle qui porte sur le marché et la formation des prix, à travers l'observation de plusieurs cours (ch. 6), et enfin la façon d'évaluer ou de noter des copies dans cette discipline, copies de bac ou copies de devoirs en cours d'année (ch. 7). La perspective élaborée dans la première partie est très présente dans les deux premiers chapitres, moins dans le troisième. Elle conduit en particulier l'auteur à observer de façon intéressante que les enseignants ne se cantonnent pas dans un seul « monde », mais aussi que certains de ces derniers (scolaire, magistral) sont plus fréquents et plus stables que les autres. Or, il est clair que la complexité, l'incertitude que l'auteur oppose aux conceptions externes et objectivantes de l'évaluation, complexité et incertitude qu'elle a présentées comme constitutives de l'acte d'enseigner, le sont en fait plus ou moins selon le « monde » dans lequel se situe l'enseignant. Elle énonce d'ailleurs que le monde « didactique » est le plus proche de la complexité dont elle se réclame. Cela conduit à un retour du normatif dans une problématique qui semblait vouloir l'exclure, à travers une critique des épreuves d'examens actuelles qui favorisent le monde « scolaire » et n'incitent pas les enseignants à pratiquer la pédagogie constructiviste qui leur est par ailleurs préconisée.

Comment un économiste comme Lémelin accueillerait-il cette critique et cette tentative ?

Il devrait, à mon sens, s'intéresser à la « théorie de l'action » que Chatel propose, comme à tout ce qui peut le guider dans l'exploration de la « boîte noire » de la classe, et saluer l'effort de combinaisons d'approches diverses (sociologiques, didactiques, philosophiques) qui la fonde, saluer aussi l'effort de proposer une théorie qui englobe le niveau micro de l'action en classe comme celui, macro, de l'élaboration des programmes ou de la transposition didactique.

En revanche, il récuserait le reproche d'objectiver et de mesurer : « Comment, demande-t-il, discuter de ce qui n'est pas mesurable ? » (p. 76). L'éducation, selon Chatel, est l'ensemble des effets des enseignants sur les élèves, d'où il suit qu'on ne mesure jamais ces effets assez finement et assez à long terme. Mais on peut récuser cette conception qui met l'enseignant au centre du système. Il est vrai que les effets de l'enseignement ne se limitent pas à ce que les évaluations mesurent, mais il ne s'ensuit pas que la seule bonne évaluation soit celle qui mesure *tous* les effets de l'enseignement. D'un même magnétoscope, selon leur culture et leur sensibilité, deux usagers tireront de plaisirs de qualités incomparables. Cela n'empêche pas que l'on puisse comparer les coûts et la qualité de ce magnétoscope-ci avec ceux d'un autre. De même, si les

effets de l'enseignement de deux enseignants sont incomparables, ceux de ces effets qui importent à la société, sont, certes, discutables au sein de la société politique comme au sein de la profession, mais certainement identifiables et mesurables. En outre, si l'effet des situations de classe est vraiment incertain, il devient difficile, en appliquant l'idée Lémelinienne que les erreurs doivent plutôt retomber sur ceux qui les commettent, de refuser aux parents ou aux élèves de choisir, non seulement leur établissement, mais aussi leur classe et leur enseignant. On peut penser que ce n'est pas ce que souhaite É. Chatel.

L'économiste, je crois, récuserait aussi les critiques, qu'il connaît bien d'ailleurs, de réduction et d'appauvrissement. Il comprend qu'on puisse accueillir sans plaisir la mauvaise nouvelle de la rareté – c'est elle qui oblige à se fixer des objectifs et à privilégier ce qui permet de les atteindre de la façon la plus efficiente –, mais il considère que, quand on oublie cette nouvelle-là, ce sont les plus faibles qui en pâtissent le plus : les enseignants plus que leurs formateurs et leurs bureaucrates, les élèves plus que leurs enseignants et les élèves les plus faibles plus que les plus forts. Il ne croit pas que la vocation de la science soit de « rendre compte de façon fine » du réel. Il utilise, comme bien d'autres, des modèles. Or l'ambition d'un modèle n'est pas de décrire, mais de répondre à une question. Sa valeur ne réside pas dans sa capacité de « tout dire » d'un objet, mais dans sa capacité de prédiction, c'est-à-dire aussi dans sa capacité à être réfuté. Ceci, non pour prétendre que les économistes respectent toujours cet idéal (cf. in Stiglitz, 2002, la façon dont le FMI se dégage parfois de l'épreuve de réalité en arguant que les écarts entre le réel et les résultats des modèles ne pourrissent que se résorber à long terme), mais qu'il faut certainement trouver une autre critique si l'on veut entamer l'attachement qu'ils portent à leur discipline.

Denis Meuret
IREDU - CNRS
Université de Bourgogne

BIBLIOGRAPHIE

- Gurgand M. (1999). – Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ? Document de travail, CREST-INSEE, 26 p.
Stiglitz J.E., (2002). – La grande désillusion, Fayard, Paris, 325 p.

MOREAU (Gilles) (coord.). – **Les patrons, l'État et la formation des jeunes** – Paris : La Dispute, 2002.

Ce qui le plus souvent domine les débats lorsque l'on aborde la question de la formation professionnelle est l'image d'une filière négative et dévalorisante. Ce constat

est certainement, en partie, dû au fait que les relations entre les différents acteurs de la formation professionnelle sont en général méconnues. Ce qui prévaut alors est une conception monolithique et globalisante de ces filières, souvent caricaturale. À un moment où certains secteurs d'activité peinent à recruter de la main-d'œuvre et où la condition ouvrière fait figure de repoussoir pour nombre de jeunes, ce livre permet de mettre à distance toutes les visions simplistes de la formation professionnelle initiale et d'en faire le bilan. Rédigé par des spécialistes provenant de différents champs universitaires (principalement l'Histoire, la Sociologie et le Droit) ainsi que par des acteurs directement engagés dans la formation, il éclaire d'un regard nouveau les rapports entre l'État et l'Entreprise sur la question des lycées professionnels (LP) et des centres de formations des apprentis (CFA).

Comme le souligne C. Baudelot dans l'introduction, cet ouvrage collectif permet de mieux comprendre un « enseignement professionnel en mouvement ». Ce mouvement s'est accéléré ces dernières années. Et pour en mesurer l'ampleur, c'est par l'approche historique que s'ouvre la réflexion. Loin de reproduire les analyses déjà connues sur le sujet, ce livre privilégie la perspective dynamique notamment, en faisant varier les échelles d'analyse dans le temps et dans l'espace entre le local et le national (« de l'exemple nantais de mise en œuvre de la loi Astier » au rôle joué par « l'enseignement technique dans le développement de la scolarisation prolongée à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle »). Les textes réunis permettent ainsi de cerner les transformations qui affectent les différentes instances de formations des jeunes.

Par ailleurs, abordant la question des valeurs qui ont construit peu à peu cet élément important et trop souvent négligé du système éducatif français, le lecteur a la possibilité de mieux comprendre l'évolution actuelle de ces formations et notamment les difficultés de recrutement des élèves dans les lycées professionnels. Par une description précise et souvent sensible, on découvre à la fois comment la fierté et la noblesse d'une culture de métier continuent d'exister et de se transmettre dans certains lycées professionnels. Mais aussi les difficultés des élèves à s'identifier à cette culture ouvrière. Et contrairement à ce qui est communément pensé, les apprentis ne sont pas exempts de cette volonté d'accéder au modèle dominant de la « jeunesse lycéenne ».

Et c'est bien là un des mouvements actuels de la formation professionnelle des jeunes : son rapport avec la formation générale. Malgré une augmentation récente des effectifs, notamment grâce au développement de l'alternance, force est de constater une déprofessionnalisation du secondaire (40 % seulement des élèves sont inscrits en

LP ou CFA contre 55 % en 1965). Mouvement qui se manifeste aussi cruellement dans « les désillusions des « Bacs pro » qui veulent tenter leur chance à la fac ».

Ce livre permet aussi de mieux cerner l'influence grandissante du local dans la mise en œuvre des formations : notamment par les pressions exercées sur l'école par les employeurs dans la recherche d'une réponse aux besoins locaux de formation. Cette lecture singulière de la territorialisation des politiques éducatives recouvre un autre aspect des problématiques actuelles de l'enseignement professionnel : celui du rôle des différents acteurs (représentants de l'État, et des entreprises) dans la formation, et au-delà, celui de la place du diplôme dans la classification des emplois. Et là encore, contrairement aux apparences, rien n'est simple : on y découvrira par exemple que, dans certains cas, les politiques de recrutement et de formation des apprentis tendent à les éloigner de leur culture populaire d'origine (syndicale et ouvrière). On y découvrira aussi que pour certaines organisations patronales le diplôme est un élément indispensable de définition et de moralisation de la profession, même s'il est souvent décrié. En ce qui concerne l'influence de l'État, ce livre permet de pénétrer dans les coulisses de l'action politique. Par exemple, la création du « Bac professionnel » qui mena au changement structurel de l'enseignement professionnel, sans conteste ce qui a le plus modifié la donne ces dernières années : en précipitant le déclin des CAP mais aussi en contribuant à massifier le lycée et l'université. Et l'on ne manquera pas d'être surpris, amusé et vaguement inquiet de constater que ce diplôme qui a rencontré un grand succès a été créé dans la précipitation et sur des bases pédagogiques incertaines.

Enfin, pour que ce bilan sur la formation professionnelle des jeunes soit complet, on trouvera aussi dans ce livre des analyses sur leur insertion dans le marché du travail. Outre la question de la valeur (juridique) du diplôme sur le marché du travail, et celle de la santé au travail, c'est à une réflexion sur l'accès aux emplois ouvriers que le lecteur est convié et plus particulièrement au « jeu des concurrences entre titres professionnels ».

Cette mosaïque de textes, loin d'être une simple compilation, entraîne en définitive le lecteur vers la découverte des enjeux de la socialisation professionnelle de la jeunesse populaire. Enjeux principalement orchestrés par les luttes d'influence qui se jouent entre l'État et l'Entreprise et qui traduisent en définitive la recherche de deux objectifs paradoxaux : l'attente d'une main-d'œuvre à la fois performante, productive, ayant acquis de réelles capacités de réflexion sur l'ensemble de ses pratiques professionnelles – mais aussi d'une main-d'œuvre suffisamment docile pour répondre aux exigences du patronat. Ce livre

permet de montrer comment se manifeste ce paradoxe et ses conséquences dans le contexte économique, social et éducatif contemporain. Et dès lors on comprend mieux l'origine des pressions qui ne cessent d'être exercées sur la formation professionnelle.

Cet ouvrage s'adresse aux plus larges publics : de l'enseignant en LP ou CFA qui y trouvera un éclairage sérieux mais pas aride sur un des axes prioritaires de la politique gouvernementale actuelle, à l'enseignant-chercheur pour les analyses nouvelles qui y sont produites. Sans oublier les professeurs de Lycées et Collèges pour lesquels cet ouvrage sera une aide précieuse pour les décisions d'orientation.

Pascal Guibert
CENS, IUFM de Bretagne

OTTAVI (Dominique). – **De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant.** Paris : CNRS Éditions, 2001. – 350 p.

L'ouvrage de Dominique Ottavi vise à démêler les fils des multiples essais qui ont eu pour dessein de fixer le cadre général d'une étude scientifique de l'enfant, du milieu du XIX^e siècle à celui du XX^e. « De Darwin à Piaget », contrairement à ce que son sous-titre « Pour une histoire de la psychologie de l'enfant » pourrait laisser suggérer, n'est pas un nième livre plaidant pour la recherche dans ce secteur. Au contraire, il s'agit d'interroger ce qui s'est élaboré dans les ouvrages cardinaux des pères fondateurs de cette dite « psychologie de l'enfant », de donner à lire les enjeux, les cadres problématiques, les usages possibles des recherches faites.

Le grand mérite de ce livre est bien de proposer une présentation des « grands auteurs » pour beaucoup oubliés ou tout du moins recouverts par le socle de connaissances contemporaines dotées d'une épistémologie supposée solide. Une préhistoire ou une archéologie de la psychologie de l'enfant est donc présentée, mais avec la volonté de ne pas se cantonner aux frontières de ladite psychologie, après que celle-ci se soit convaincue d'être parvenue à circonscrire son objet et ses méthodes. Cette « psychologie de l'enfant » en germe fait émerger des figures souvent oubliées (comme J.M. Baldwin, Bernard Perez, Victor Egger, Granville Stanley Hall, G.-H. Luquet, G.J. Romanes) à côté des grands ancêtres reconnus de la psychologie scientifique et expérimentale que sont C. Darwin, T. Ribot, A. Binet. En outre, l'auteur souligne l'importance théorique historique des modèles préformationniste et épigénétique de la génération, qui

pèseront de tout leur poids quand ils seront appliqués tant au développement qu'à l'évolution de l'enfant (von Baer, F. Müller, Haeckel, Schleicher, Spencer). Et enfin, D. Ottavi s'intéresse aux effets diffusés des savoirs psychologiques sur la pédagogie, lorsque la psychologie se donnera comme susceptible de fonder une nouvelle pédagogie (Buisson, Marion, Compayré, Spencer, mais aussi Claparède, Dewey, W. James, Binet et surtout Piaget). Une telle abondance de références pourrait inquiéter le lecteur ; mais cette traversée des œuvres est nécessaire si on veut comprendre le renversement intellectuel qui, après avoir fait de l'enfant la marque d'une récapitulation des acquis de l'espèce humaine, en fera le porteur de tous les possibles, l'inventeur du nouveau par excellence.

Pour prendre la mesure du travail de D. Ottavi, je tenterai de rapporter certaines de ses analyses :

Selon l'auteur, l'étude de l'enfant s'est poursuivie aux confins de la biologie naissante et des doctrines de l'évolution introduisant les notions d'hérédité et de récapitulation de l'espèce (l'enfant apparaissant comme « témoin de l'évolution biologique de l'espèce », récapitulation des acquis de l'espèce humaine). Dans ce cadre, l'étude de l'enfant (mais aussi le comparatisme des races) est chargée d'un enjeu majeur : il apparaît au titre d'une image-clé du comment de l'évolution de l'humanité. C'est donc autour des œuvres des naturalistes du XIX^e siècle (Baer, les Müller, surtout Haeckel, Spencer) que l'étude de l'enfant prend son essor. Puisque la phylogenèse explique l'ontogenèse, l'enfant se trouve dépositaire de la longue série des transformations qui ont affecté l'espèce. Son développement psychologique devient alors le « lieu théorique » dans lequel se condensent les progrès et différenciations de l'espèce.

Mais si les naturalistes font l'hypothèse de la figure d'un « homme sans parole » comme moment nécessaire de l'évolution, ils passent la main à la linguistique comparée qui se charge de produire une théorie de l'acquisition du langage. De nouveau l'enfant devient la source possible d'une reconstitution d'un moment de l'humanité. Dans le sillage de cette problématique, d'autres enjeux émergent ; l'étude de l'enfant passant du cri au son articulé, puis aux premiers mots avec leurs erreurs et aux premières phrases semble permettre de toucher à un état initial de l'intelligence humaine, et donc de confirmer ou d'infirmer telle ou telle hypothèse faite sur l'origine de l'âme. D. Ottavi souligne le fait que l'article de Taine « *Note sur l'acquisition du langage chez l'enfant et dans l'espèce humaine* » publié dans le premier numéro de la *Revue philosophique* de T. Ribot propose un véritable programme de recherche pour la psychologie de la fin du siècle. Il s'est orienté tant vers l'établissement d'observations monogra-

phiques, que de considérations linguistiques, pédagogiques ou esthétiques. Ce programme de recherche en France se présente aussi comme une offensive contre la philosophie spiritualiste, laquelle ne se posait aucune question de genèse de l'esprit, et c'est Ribot qui, grâce à sa revue, la mènera.

Pour l'auteur, après la période des monographies vient l'association de la psychologie de l'enfant et de la préoccupation scolaire. Elle affirme que pendant la période monographique se sont développées simultanément des réflexions promouvant une approche de « l'enfant créateur ». L'enfant est décrit comme un être qui innove, et donc il se transforme en « potentiel d'avenir ». Ce serait à Bernard Perez qu'on devrait cette orientation, dans laquelle l'enfance apparaît comme une re-création de l'espèce. Ce serait à J.M. Baldwin et à G. Stanley Hall qu'on devrait l'intérêt porté au dessin de l'enfant à partir de 1850. La figure de l'enfant-artiste émerge : son activité graphique devient l'objet de multiples études, sans considération de la beauté de ses productions. S'ouvre alors la période des expositions de dessins d'enfants (à la Kunsthalle de Hambourg, 1898). La psychologie fait remarquer le caractère spontané de l'aptitude au dessin de l'enfant. Un déplacement d'accent s'opère : c'est moins ce qui est enseigné que l'enfant qui progresse qui devient l'objet de la réflexion. Perez est l'auteur d'un *l'Art et la Poésie de l'enfant* dans lequel le sentiment esthétique est décrit comme effet du développement psychologique. À travers les réflexions de Perez et de G.-H. Luquet se ferait jour une idée majeure de la nouvelle philosophie de l'éducation « l'enfant, en se développant, rejoint naturellement les avancées de la modernité », conception qui n'est pas étrangère « aux dérives spontanéistes » de l'éducation au XX^e, ajoute Ottavi.

Autre contributeur de l'idée de l'enfant-artiste : James Sully, lequel diffusa les idées de Perez, auquel on doit l'expression d'« enfant-artiste ». Sully reprend les travaux de G. Stanley Hall sur les dessins d'enfants, qui faisaient du dessin d'enfant un substitut de l'observation. Sully cherche à remonter des productions enfantines à l'activité qui en est la source. L'enfant devient alors le représentant des possibilités actuelles psychologiques de l'humanité et ce d'autant que la socialisation de l'enfant le conduit à un certain âge à dessiner plus ce qu'il sait que ce qu'il voit.

La pensée en images de l'enfant serait celle des origines, comme celle du sauvage. T. Ribot, reprenant à son compte dans son « *Essai sur l'imagination créatrice* » de 1900 les remarques de Pérez et de Sully, réaliserait finalement la synthèse d'une idée diffuse : « l'enfant est, parmi les civilisés, le lieu privilégié de la création, de l'invention de la nouveauté, car il est dominé par l'ima-

gination ». Bref son activité créatrice serait le pont entre l'imagination animale et l'invention de l'artiste. La réforme de l'enseignement du dessin en 1909 par l'inspecteur Gaston Quenioux, réforme laissant à l'enfant le choix des moyens techniques, la proportion et la perspective devant se faire discrètes, apparaît alors comme la mise en forme pédagogique de ces analyses. Puisque l'enfant est le sujet d'un art spontané, aucune leçon didactique, aucune retouche ne s'impose plus.

Bref la nouvelle psychologie, en défendant l'idée d'un rapport spontané à l'art lié aux expériences sensorielles originelles ainsi qu'à l'idée d'un progrès de la pensée, ouvrirait la porte à une généralisation de cette attitude pour l'ensemble des disciplines scolaires, généralisation qui sera revendiquée par l'éducation nouvelle. Un affranchissement à l'égard de la culture est en quelque sorte inscrit dans l'idée de l'enfant créateur, et c'est cela qui sera énoncé dans les valorisations des partisans pédagogiques de la « créativité ».

D. Ottavi consacre une partie à la pédagogie républicaine. Pour l'auteur, l'école républicaine vise essentiellement à éduquer à l'autonomie morale. Pour autant, Spencer va introduire dans son célèbre livre *De l'éducation* une conception de l'éducation en fort contraste avec les recommandations des tenants de la pédagogie républicaine. Il reprend les thèses sur la récapitulation de Haeckel, se revendique de Rousseau et de Pestalozzi, récuse la tradition puisque son acquis culturel est considéré comme « incorporé » dans l'être biologique, promeut un laisser-faire libéral individualiste. Et les leçons de Spencer seront reprises par la psychologie de l'enfant alors que Marion, Gréard et Compayré s'en méfieront. Vers la fin du siècle, autour de Binet et de Buisson, la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant élaborera des méthodes d'observation standardisées et fera valoir les résultats de celles-ci comme une critique appuyée des méthodes pédagogiques traditionnelles.

La richesse des analyses de ce livre n'est pas à démontrer, elle se remarque immédiatement, tant dans des analyses de détail que dans son projet global. On soulignera combien ce projet est original et refuse les filiations classiques. Reste qu'on peut être irrité ou déçu par la perspective centrale qui l'organise. À suivre le livre, il semble bien que l'auteur veuille reconstituer quelques pans généalogiques de la prescription de la loi de 1989 appelant à « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Prescription qui hériterait des recommandations ou projets constitutifs du long processus d'élaboration de la psychologie moderne, telle que ceux-ci se condenseraient le plus nettement dans les textes de Claparède et des tenants de l'éducation nouvelle, voire de Piaget. La mode contempo-

raine qui travaille à dénoncer le puérocritisme actuel a sûrement de bonnes raisons. Mais on ne peut s'empêcher de penser que cette dénonciation en fait trop, ou pas assez. Elle n'en fait pas assez parce que, si une loi (celle de 1989) a été rédigée en faisant signe (assez discrètement) aux « pédagogies nouvelles » cela ne signifie pas nécessairement qu'elle visait à s'en recommander ou à les mettre en place. On aurait pu tout aussi bien souligner dans cette loi les prescriptions « traditionnelles » (qualificatif ici employé sans comporter de nuance péjorative), indiquant que le système éducatif vise à la « transmission des connaissances ». Bref la rédaction des justifications d'une loi semble plutôt relever d'une formation de compromis que d'une volonté de promouvoir une « philosophie pédagogique », si on peut tenter cet oxymore. Elle en fait trop parce que, comme semble le montrer l'ouvrage de D. Ottavi, le vaste mouvement de « psychologie de l'enfant » est chargé de multiples enjeux, quelque peu contradictoires.

De ce point de vue, les lectures et analyses qui en ont été faites par D. Ottavi sont plus riches que la conclusion à laquelle elle aboutit. Le sens de ce qui fut désigné sous le nom de « pédagogie » s'est certes modifié. On ne comprend pas toujours bien quelle position l'auteur défend, mais il semble bien qu'en terminant son livre par une citation de Milner, le sous-titre qui lui aurait le mieux convenu aurait dû être « Contre la psychologie de l'enfant ».

Jean Grech
IUFM de Créteil

RAYOU (Patrick). – **La « dissert de philo » : sociologie d'une épreuve scolaire**. Rennes : Presses universitaires, 2002. – 272 p. (coll. « Le sens social »).

Il s'agit « ni de rire ni de pleurer, mais de comprendre ». Cette formule de Nietzsche, librement empruntée à Spinoza, pourrait être mise en exergue et servir de fil conducteur à la lecture du présent ouvrage.

En effet, si l'on commence à disposer d'un certain nombre de travaux récents dans le domaine de l'histoire de l'enseignement scolaire de la philosophie (Poucet) ou de sa didactique (1) (Raffin, Tozzi), on ne dispose guère de travaux de même nature pour les élèves. Certes le Grephon (2), en son temps, avait tenté d'analyser le discours tenu par les élèves, mais on en restait au niveau d'une analyse, au fond, idéologique : il s'agissait de décrypter le discours latent des élèves. Ici, il s'agit de tout autre chose.

Dans la logique de ses travaux antérieurs (3), Patrick Rayou prend en compte le point de vue des élèves.

L'affaire est sérieuse ; prendre en compte signifie qu'il essaie de décrypter une attitude qui fait sens pour eux, même si elle peut paraître étrange pour les professeurs concernés. Il ne s'agit donc ni de rire, ni de pleurer, encore moins de déplorer le niveau des élèves, mais de comprendre de l'intérieur ce qu'est le métier d'élève. Et la dissertation, par les difficultés spécifiques qu'elle offre, par la difficulté qu'ont les professeurs à se mettre d'accord sur sa signification (cf. les avatars des récentes modifications de programme ou le colloque organisé par l'Association pour la création d'instituts de recherche pour l'enseignement de la philosophie (ACIREPH), consacré à la dissertation et dont les actes doivent bientôt paraître) est un terrain d'expérimentation particulièrement bien choisi pour l'enquête sociologique à laquelle se livre l'auteur. En effet, quelle stratégie les élèves adoptent-ils face à un exercice qui est déstabilisant pour eux ? On leur demande de penser personnellement, dans un cadre académiquement et culturellement normé, à un âge où, justement, rien n'est moins facile que de s'exposer, devant leurs pairs, à une différenciation qui peut leur coûter beaucoup en termes d'estimation de soi, de relation avec les autres membres de la classe ou de la « tribu » à laquelle ils appartiennent.

C'est sur ce terrain que se situe précisément Patrick Rayou, à la suite des travaux d'Élisabeth Bautier et de l'équipe « Escol ». Il s'agit d'étudier les modalités de la socialisation du groupe des pairs et les interférences avec les tâches d'apprentissage. Son étude se fonde ainsi sur l'analyse de copies réellement rédigées par des élèves dans les conditions d'examen et appartenant à des milieux sociaux différents. Toutefois, il ne se limite pas à une analyse de contenu, mais procède également à une enquête par questionnaire (dont le texte est donné en annexe) auprès d'un nombre d'élèves représentativement choisis. L'ouvrage est ordonné en deux parties d'inégales longueurs : « les copies et leurs mondes », « Le métier de dissertateur ».

Dans la première partie, il entend montrer que les élèves ne peuvent en aucun cas répondre aux exigences de la dissertation. On le sait, l'enseignement de la philosophie semble en parfait accord avec les attentes de l'École républicaine. Ceci explique d'ailleurs peut-être l'étroite connivence entre les défenseurs d'une certaine idée de la République et l'enseignement de la philosophie (4). L'enseignement de la philosophie a, en effet, aujourd'hui, une faible « utilité sociale » et inscrit très clairement l'indépendance de l'École par rapport à la société. L'enseignement de la philosophie défend ainsi une conception de la culture éloignée de celle qui se développe à l'extérieur d'elle.

Or, la plupart des élèves ne sont pas de cette culture-là. Ils n'en ressentent ni le désir ni le besoin. L'enseignement de la philosophie, par les exigences qui sont les siennes, présente une particularité qui en rend l'appréhension encore plus inacceptable pour certains élèves : on leur demande non de réciter une leçon toute faite, mais de s'engager à penser par eux-mêmes, c'est-à-dire à se dévoiler dans ce qu'ils croient être leur for intérieur. Or, lorsqu'ils se risquent – naïvement – à le faire dans leurs dissertations, c'est souvent l'échec, car le correcteur les renvoie au miroir de l'opinion – leur opinion – à laquelle ils tiennent tant. Ce qu'ils croyaient être de la philosophie n'était, en réalité, pour les professeurs qui les lisent, qu'opinion, rejetée dans les ténèbres du non-savoir : la vérité est en rupture avec l'opinion. L'allégorie de la caverne au livre VII de *La République* est à cet égard éclairante : le chemin est rude et escarpé qui conduit à la contemplation du soleil et celle-ci blesse le regard. Il en va ici de même, toute proportion gardée, au lycée : il y a un véritable choc. En ce sens, la dissertation est un piège. On ne reprendra plus les élèves à cette naïveté initiale et les correcteurs sont, de fait, conduits à lire une multitude de copies sans vie et sans pensée, où l'élève ne s'engage qu'au service minimum qu'il croit qu'on attend de lui. Propos convenus, faiblesse de la problématisation et absence d'engagement intellectuel sont le lot commun de bien des copies. Les élèves limitent ainsi au maximum l'implication personnelle et adoptent une manière de « moratoire intellectuel » (Rayou, p. 30). S'engager, c'est, en effet, révéler sa personne privée dans des écrits publics, se distinguer éventuellement de ses pairs et se soumettre aussi à leurs jugements : le risque de déstabilisation est trop grand. Ce qui tient à cœur au lycéen est abordé hors du lycée, certainement pas dans la dissertation. On ne saurait mieux décrire le malentendu entre l'attente de l'institution et celle des professeurs qui la représentent, l'écart par rapport au modèle prescrit et le contenu réel atteint.

L'échec est donc au rendez-vous : la finalité poursuivie par l'institution pour laquelle « les savoirs enseignés constituent de précieuses médiations dans la quête de soi. » (Rayou, p. 35) n'est donc pas celle autour de laquelle se retrouvent les lycéens. Ainsi, l'incompréhension s'ajoute à la difficulté d'apprentissage et peut rendre compte d'une partie des difficultés rencontrées par l'enseignement scolaire de la philosophie. Il s'agit, en définitive, avant tout de restituer des connaissances, de s'accrocher au cours ou aux « annales corrigées » et restituer une série de points de vue, simplement juxtaposés.

La seconde partie de l'ouvrage s'attache à comprendre quel est, pour reprendre l'expression de l'auteur, la nature du métier de dissertateur. C'est une activité de compromis :

entre ce que les élèves croient être la philosophie et ce qu'ils pensent le plus proche possible de cette attente. Il est en effet un paradoxe qui mérite explication : malgré la difficulté de l'exercice, un peu plus de la moitié des lycéens souhaitent le maintien de la dissertation. Une telle affirmation ne peut être prise à la légère : le sérieux de l'enquête veut que l'on recherche « les avantages indirects » qui rendent cet exercice supportable.

Or, les élèves posent, d'emblée, le principe de légitimité de l'enseignement de la philosophie car, justement, ils pensent, on l'a vu dans la première partie, que c'est une discipline, à la différence de beaucoup d'autres, où l'on s'affranchit de la forme scolaire, où l'on peut exprimer l'originalité de sa personne et de sa pensée. L'activité philosophique étant une « provocation à approfondir sa propre réflexion », elle est conçue par les élèves, et au grand dam des professeurs, comme une sorte de soupape de sécurité qui permet d'exprimer une culture juvénile que l'École rejette et à laquelle elle ne donne pas crédit.

On comprend ainsi l'attitude des élèves par rapport à un exercice qu'ils ne pensent pas scolaire ou qu'ils détournent de sa signification réelle : en dissertation, on ne s'aide pas puisque c'est une activité éminemment subjective. On ne peut pas contester une note, c'est subjectif et c'est un peu la loterie puisque la notation est la rencontre de deux subjectivités. Les élèves éprouvent ainsi les plus grandes difficultés à couler leurs idées qui révèlent beaucoup de leur personnalité au moule de la pensée académique. Penser par soi-même, c'est penser sans tenir compte de l'acquis du cours : ils ne savent trop ainsi comment intégrer les citations, c'est-à-dire, la pensée de l'autre, extérieure à la leur propre. Et ils en concluent, après quelques expériences douloureuses, qu'en philosophie, le travail ne sert à rien.

Il leur faut donc faire face seul à l'exercice et conserver en même temps une estime de soi : la classe de philosophie représente, en ce sens, un véritable danger car elle invite à transformer la « philosophie personnelle » de l'élève. Aussi l'auteur de l'ouvrage étudie-t-il comment l'élève résout le conflit entre ses attentes personnelles et la culture scolaire. L'attitude la plus fréquente est le retrait, le désengagement. L'attitude vis-à-vis du choix des sujets à l'examen ou lors des travaux demandés par les professeurs est tout à fait significative : il s'agit d'un choix « alimentaire » où la prise de risque intellectuel est réduite au minimum. D'où le choix par défaut du troisième sujet, c'est-à-dire du texte « étranger » qui offre au moins un repère. La lecture des brouillons des devoirs, lorsqu'ils existent, est, à cet égard, significative : pas une rature, une répétition pure et simple du travail définitif – ce n'est donc pas une forme à retravailler, mais une

version non présentable de la copie. Rares sont ceux qui s'emparent du brouillon afin d'en faire un véritable espace de création intellectuelle – il s'agit alors d'élèves qui ont fait bouger le rapport entre l'espace public et l'espace privé et où le second investit réellement le premier. Ils sont la minorité.

Faut-il incriminer les différences sociales et reprendre à son compte la théorie des handicaps culturels ? Un tel discours peut être, au fond, très confortable pour les professeurs : tant qu'il n'y a pas de transformation radicale des structures, inutile de remédier en quoi que ce soit aux difficultés rencontrées à l'école par les élèves. Ici, l'auteur prend appui sur la pensée de Bernstein plutôt que sur celle de Bourdieu.

En philosophie, les élèves ne s'aident pas (alors qu'il le font, par exemple dans une discipline aussi sélective que les mathématiques) pour une raison au fond juste : personne ne peut penser à la place d'une personne. Alors, comme l'échec est souvent au rendez-vous (les notes sont en moyenne faibles par rapport aux autres disciplines) (5), une série d'accommodements sera pratiquée. Il sera ainsi fréquent, en particulier dans les sections technologiques où le coefficient attribué à la discipline à l'examen est faible, d'en minimiser l'importance et de réduire l'investissement en temps à l'importance estimée du coefficient. C'est en quelque sorte une application du principe de justice. Le travail de groupe étant, par définition, impossible, l'aide sera recherchée dans les ouvrages parascolaires dont les élèves font une consommation effrénée. La confrontation à la copie rendue et corrigée sera ainsi rare. Les professeurs seront, de fait, conduits, à leur corps défendant, à des transactions avec leurs élèves afin que l'année scolaire soit vivable, d'où les notes anormalement moyennes : on n'ose pas mettre la véritable note, proche de zéro, on surnote parfois, par exemple à l'examen, afin de maintenir un enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire. On aboutit ainsi à une double stratégie du pauvre, en parfaite inadéquation avec cette discipline aristocratique qu'est la philosophie. D'approche didactique, point ou rarement.

Par oubli des questions sociales, cognitives et psychologiques, voire historiques, l'enseignement de la philosophie est de plus en plus dévitalisé et éloigné de tout rapport à la culture des élèves. Un fossé ainsi se creuse qui renvoie à la question non actuellement résolue de la culture commune que l'on peut attendre des élèves du lycée, condition d'un véritable enseignement démocratique.

À sa manière, de façon non polémique, avec une minutie d'entomologiste ou d'ethnologue, cet ouvrage y travaille et plaide pour une réforme de l'enseignement de la

philosophie en lycée. En ce sens, il peut aider à l'action : il ne donne pas de solution, mais invite à repenser un enseignement qui oublie un peu trop qu'il ne s'adresse pas seulement à de purs esprits rationnels, mais à des êtres insérés dans une société et une histoire qui est celle du siècle présent.

Bruno Poucet

Centre universitaire de recherche
en sciences de l'éducation et en psychologie (CURSEP)
Université de Picardie Jules Verne

NOTES

- (1) Par exemple, les ouvrages de : Laurence Cornu, *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994 ; Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*, Paris, CNRS éditions, 1999, *De l'enseignement de la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, 1999, « De la rédaction à la dissertation : l'évolution de l'enseignement de la philosophie dans la seconde partie du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 89, janvier 2001, p. 95-120 ; Françoise Raffin, *La dissertation philosophique-la didactique à l'œuvre*, Paris, Hachette-CNDP, 1994 ; Michel Tozzi, « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », *Revue française de pédagogie*, n° 103, 1993, p. 19-31, *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000 ; « La transposition didactique en philosophie », *Diotime l'Agora*, n° 11, septembre 2001.
- (2) Il s'agit d'un groupe de professeurs de philosophie qui s'est réuni dans les années 1975, à la suite de l'appel lancé par le Groupe de recherche sur l'enseignement de la philosophie (GREPH). Les travaux ont paru dans *Les Cahiers de Fontenay*, n° 3, mai 1976 sous le titre « Le discours philosophique des lycéens ».
- (3) Patrick Rayou, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- (4) Colloque philosophique de Sèvres, *Philosophie, école, même combat*, Paris, PUF, 1984.
- (5) Voir AEF.

ROULLET (Michèle). – **Les manuels de pédagogie. 1880-1920.** Paris : PUF (Éducation et formation), 2001. – 184 p.

Issu d'une thèse soutenue en 1998 à l'université de Genève, le livre de M. Roulet s'inscrit dans le prolongement des nombreux travaux de son directeur, D. Hameline, et de quelques autres auteurs soucieux de définir ce qu'il en est de la « raison éducative » ou pédagogique (« telle N. Charbonnel explicitement convoquée) : rien d'étonnant à ce qu'il leur emprunte donc quelques termes fort utiles dans le jugement que nous pouvons porter sur la pédagogie ancienne ou contemporaine (rhétorique, lieux communs, métaphore, description) – le dernier chapitre avant la conclusion, « Grandeur et misère du langage », représente de ce point de vue une sorte de point d'orgue de l'ouvrage et nous invite à nous défier des ruses d'une langue « propre ».

Le travail de M. Roulet se présente comme un projet ambitieux, largement tenu, et participe de ce mouvement, certes jamais véritablement interrompu mais néanmoins particulièrement vivace depuis une décennie, d'un « retour aux classiques » de notre histoire scolaire, particulièrement à ceux d'entre eux qui contribuèrent à la formation d'une « École de la République ». Il suppose, d'entrée et justement, la définition rigoureuse d'un *corpus* (critère géographique, chronologique, etc.) et du genre étudié : le « manuel » (de pédagogie) – dont l'auteur précise que, s'il évoque en 1833 un journal d'éducation instructeur et normalisateur, le célèbre *Manuel général de l'Instruction publique* lancé par F. Guizot, il n'en apparaît pas moins bousculé par l'avènement de l'« *Éducation nouvelle* » près d'un siècle plus tard. On pourrait, à ce propos, évoquer le célèbre mot d'ordre de C. Freinet, « *Plus de manuels scolaires* » (1930), qui, il est vrai, ne concerne pas à proprement parler les manuels de pédagogie – et, par cela même, les condamne sans doute d'autant plus dans le souci d'une (re)découverte de la pédagogie *in situ* – par une sorte d'*Auschaauungskunst* cher à Pestalozzi, « art de la vision » ou « intuition » qui perdure plus qu'on ne le croit, aujourd'hui, dans les visées des (jeunes) maîtres sous le terme ambigu d'« expérience ». Freinet, au demeurant, s'est montré très silencieux sur ses années d'école normale (1912-1915), époque et lieu où régnait le manuel de pédagogie. De même, J. Chatelus, un instituteur français cité par M. Roulet pour sa surprise devant le régime libéral de l'école normale de Zurich, n'affirmait-il pas encore au soir de sa vie (*Souvenirs d'un Normalien*, 1932) que la lecture des manuels de G. Compayré, autorité suprême s'il en fut, s'était, pour lui, dissipée bien vite devant « l'enfant », éternelle source d'étonnement et de motivation : « Cet enfant, quel être mystérieux ! Il reste pour moi obscur, impénétrable, déconcertant, une énigme. »

Pourtant, l'Éducation nouvelle *lato sensu* (donc Freinet compris) n'a jamais nié avoir une « histoire » qu'elle s'inventa par anamnèse : de Rousseau à Montaigne, de Fröbel à Da Feltre, créateur d'une mythique *Casa giocosa* au *Quattrocento* déjà, etc. En ce sens, elle est bien l'héritière du manuel de pédagogie III^e République qu'elle veut mettre à distance. La présentation rapide, en début d'ouvrage, d'une brève « histoire de la pédagogie », généralement portée à dénoncer la « pédagogie irrationnelle d'autrefois » (avant Montaigne) est en effet, pour M. Roulet, un élément caractéristique de ce type d'ouvrage : cette histoire est néanmoins plus proche des « panoramas idéologiques », voire des « leçons de morale », que des « récits historiques » conçus comme mise en intrigue. L'« Avertissement au lecteur » représente, pour sa part, une seconde entrée obligée de ces manuels : l'auteur y déclare, en général, sa volonté d'être utile, de

« faciliter la tâche » des maîtres (primaires de préférence !) et, à la limite, affirme n'avoir pas voulu écrire un manuel qui puisse faire l'économie de l'expérience, la grande formatrice.

Parce que le « moment Compayré » (1880-1900) n'est pas caractérisé par une césure brutale entre théorie et pratique (entre chercheurs et praticiens), ni par un « divorce entre le monde littéraire et le monde scientifique », le manuel s'appuie sur la discipline montante de la période – la psychologie – mais aussi sur « l'esprit de finesse » pascalien pour construire une pédagogie aussi « moderne » que « naturelle » (chap. 4), aussi « efficace » que « complète » (chap. 5), en charge de satisfaire à l'obligation canonique d'une « éducation physique et intellectuelle » mais surtout « morale », fût-elle devenue au fil des ans « laïque religieuse » (cf. *La Foi laïque* de F. Buisson, 1912). L'auteur-phare en cette affaire, celui dont Buisson en personne fait dans son *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* (1911, art. « Marion ») le père spirituel du « manuel » de pédagogie, est Henri Marion (1846-1896), diffuseur de la « méthode active » (1888) et fondateur par ses premiers cours de Science de l'éducation en Sorbonne d'un programme à imiter désormais pour longtemps.

Le mérite de M. Roulet n'est pas seulement de nous restituer Marion et quelques auteurs oubliés. Il est aussi (et surtout sans doute) de nous rappeler les débats en cours sur une quarantaine d'années essentielles (1880-1920), les évolutions qui vont conduire d'une réflexion pédagogique encore toute religieuse, proche de la croyance (cf. F. Pécaut, directeur spirituel de l'ENS primaire de Fontenay) à une pensée qui se veut scientifique, fondée toutefois sur la croyance en la toute puissance de la science et « l'illusion d'une description pure, nettoyée de tout effet parasitaire » – que la « pédagogie expérimentale » portera à son comble. Il est aussi de nous rappeler, par le détour de ces grands et petits maîtres de la pédagogie, que la réflexion sur les fins de l'éducation demeure incontournable par delà toutes les technopédagogies anciennes ou nouvelles et leurs multiples intérêts, réels ou imaginés. Parce que M. Roulet « enseigne dans une école publique à Genève » après une riche expérience internationale, il peut enfin nous montrer, au fil des pages, combien les préoccupations d'hier peuvent être encore d'actualité.

Hervé Terral

Centre d'études des rationalités et des savoirs
Toulouse 2

La revue a reçu...

- BALDY (René). – **Dessine-moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif.** – Paris : In Press, 2002. – 244 p.
- BEILLEROT (Jacky). – **Pédagogie : Chroniques d'une décennie (1991-2001).** Paris : L'Harmattan, 2002. – 323 p. (Savoir et formation).
- BERGOUNIOUX (Pierre). – **Aimer la grammaire.** Paris : Nathan/VUEF, 2002, 50 p.
- COULON (Jacques de). – **Les enfants du Veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation.** Paris : Desclée de Brouwer, 2002. – 261 p.
- DALONGEVILLE (Alain), HUBER (Michel). – **Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3.** – Paris : Hachette Éducation, 2002. – 223 p. (Pédagogie pratique à l'école).
- DAVY (Pierre). – **L'écho des cavernes.** Paris : Syros/VUEF, 2002. – 148 p. (Les uns les autres).
- DELAVAUULT (Huguette), BOUKHOBZA (Noria), HERMANN (Claudine). – **Les enseignantes-chercheuses à l'université. Demain la parité ?** / avec la collab. de Corinne Konrad ; préf. de Françoise Gaspard. Paris : L'Harmattan, 2002. – 192 p.
- FARRUGIA (Francis) (dir.). – **La connaissance sociologique. Contribution à la sociologie de la connaissance.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 216 p. (Logiques Sociales).
- GFEN. – **Réussir en langues. Un savoir à construire** (2^e éd.) / préf. de J.-Y. Rochex. Lyon : Chronique Sociale, 2002. – 300 p. (Pédagogie/Formation).
- GOSELIN (Gabriel). – **Sociologie interprétative et autres essais.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 380 p. (Logiques Sociales).
- GRAVÉ (Patrick). – **Formateurs et identités.** Paris : PUF, 2002. – 200 p. (Éducation et formation).
- Institut de recherche de la FSU (Irhesc), BAUNAY (Yves) (coord.), CLAVEL (Annie) (coord.) – **Toute la vie pour apprendre. Un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ? Actes du colloque international « Une mission nouvelle pour le Service public : L'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et pour sa validation (Paris : CNRS, 30 novembre-1^{er} décembre 2001).** Paris : Nouveaux regards/Syllepses, 2002. – 478 p.
- Institut de recherche de la FSU (Irhesc), LAVAL (Christian), WEBER (Louis). – **Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne.** Paris : Nouveaux regards/Syllepses, 2002. – 143 p.
- JACQUEMART (Antoinette). – **Enseigner l'Anglais en classes de lycée. Hétérogénéité et ateliers.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 99 p.
- KAHN (Pierre). – **La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire.** Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002. – 248 p.
- KIRADI (Gérard). – **La maternelle, école de la parole** / préf. de Guy Faucon. Nantes : SCEREN/CRDP Pays de la Loire. – 126 p. (À travers champs...).
- LANGOUET (Gabriel) (dir.). – **Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants.** Paris : Fabert, 2002. – 137 p. (Éducation et sciences).
- MARTINEZ (Marie-Louise) (coord.). – **L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 223 p. (Crise et anthropologie de la relation).
- MAZALTO (Maurice). – **Diriger un établissement scolaire. L'éducation nouvelle au quotidien** / préf. de Jacques Demeulier. Paris : L'Harmattan, 2002. – 148 p.
- MOISAN (André), CARRÉ (Philippe) (dir.). – **L'auto-formation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques.** – Paris : L'Harmattan, 2002. – 406 p. (Savoir et Formation).
- MONTANDON (Christiane). – **Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 379 p. (Savoir et Formation).

- MOUGNIOTTE (Alain). – **La démocratie : idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?** Paris : L'Harmattan, 2002.
- PAIDEIA (Collectif). – **Y a-t-il une éducation après la modernité ?** Paris : L'Harmattan, 2002. – 178 p. (Écriture et transmission).
- Les parents et l'école. **Revue internationale d'éducation**, n° 31, novembre 2002. – 144 p.
- PETIT (Michèle). – **Éloge de la lecture. La construction de soi.** Paris : Belin, 2002. – 159 p.
- PIERROT (Alain). – **Grammaire française de l'intégration ou jeux de langage et mythologie.** Paris : Fabert, 2002. – 179 p. (Éducation et sciences).
- Les pratiques de l'enseignement supérieur.** Toulouse – 2, 3, 4 octobre 2000 – **Colloque International de Sciences de l'Éducation.** Toulouse : Université de Toulouse – Le Mirail. (CD-Rom).
- Pratiques systémiques en milieu scolaire. – **Changement 2, Revue de l'Arece**, n° 4, Printemps 2001.
- Récits de formation. – **Chemins de formation au fil du temps...**, n° 4, octobre 2002.
- Regards croisés sur l'éducation. Hommage au Professeur Guy Avanzini.** – Paris : Les Éditions de l'UCO/L'Harmattan, 2002. – 251 p.
- SAINT-JEAN (Michèle). – **Le bilan des compétences.** / préf. de Michel Bataille et Christine Mias. Paris : L'Harmattan, 2002. – 222 p. (Logiques Sociales).

Primary school features

Robin Alexander – Pedagogy culture and comparison : viewpoints on primary education.

p. 5

This article draws on a comparative study of primary education in England, France, India, Russia and the United States to uncover differences, similarities and universals in educational thinking and practice at the levels of system, school and classroom. Arguing that pedagogy must be understood as an aspect of culture, the author traces the interplay of two sets of values. One concerns the relationship of the individual to society; the other concerns the nature of knowledge, childhood and learning. These social and pedagogical values combine as distinctive versions of teaching, and the article briefly exemplifies their impact in schools and classrooms, especially in the teaching talk through which knowledge, learning – and culture – are mediated.

Alain Marchive – Ethnographic observation of the start of a new academic year in an infant school : setting the rules of school life.

p. 21

This research is based on an ethnographical observation, which took place at the beginning of the school year in primary classroom in ZEP or priority education zone. It analyses the strategies used by the teacher to establish the rules of school life and the consequences of this approach on a didactic level. After having shown how the teacher defined – or redefined – the forms of school organization and how it established pupils life, the author presents the conditions in which the pupils make adjustments and interpret the rules. The observation of study halls, breaks, and the evolutions in the didactic order, show that the framework of scholastic experience is never totally fixed, nor are the rules strictly defined or applied. The construction of the scholastic reality appears therefore as a “co-construction” in which teachers and students are equally involved and for which the various forms constitute an important aspect of the scholastic experience.

Patrick Borowski – Reading skills.

p. 33

The experimentation described in this article concerns a neglected dimension of the didactics of reading. Learning to read usually focuses on the acquisition of linguistic skills, skipping over microskills – such as being able to stop, then start again reading or to annotate a text – though they are essential tools for the interpretation of a long text. This article presents an investigation conducted in an infant class, about the way pupils achieve these ordinary skills and the effect of this progressive mastery on texts understanding and interpretation.

Nicole Mosconi – Inspectees in front of inspectors : about Mendels’ approach of authority.

p. 45

This article sets out to study the relationship between inspectors and inspectees, in the primary school, from the point of view of female teachers inspected by a corps of mostly male inspectors. Through the analysis of three non-directive

interviews, the article makes a point in showing how this position of hierarchy creates psychoemotional phenomena greatly overflowing its functional boundaries. The female teachers speak of it in an irrational way, connecting it with the feeling they have of a very infantilizing relationship. They call forth the inspector as a phantasmatic, persecuting and agonizing figure. His sentence, carried out by a grade, appears as an almost divine verdict. In the steps of Gérard Mendel's approach of authority, we hypothesize that this figure of the inspector, all-knowing and all-powerful, leads back, in the case of these female teachers, to very regressive outlines, and may be seen, in the light of post-freudian works, as the phantasmatic representation of an Oedipian father, behind which hides a very archaic maternal figure, (itself issued from the oral, and pregenital stage), giver of life and death, and creating a feeling of extreme subjection, aggressiveness, guilt and fear of being abandoned.

Rethinking vocational teaching

Aziz Jellab – Between socialization and learning : an experience for students of professional schools.

p. 55

School experience of students in vocational schools (upper secondary level) is characterised by a complexity which can be understood only if the attention focuses on the relation between the learners and the different knowledge. By questioning students on what it is to learn and why learn in vocational schools, one notices that meaning of knowledge is closely related to the student's biography, but also the context of education and his new activities. Sociological research carried out on students in vocational schools reveals that the apprehension of knowledge proceeds from the convergence of different elements coming from the social and scholastic backgrounds of the student as from educational setting.

Annette Gonnin-Bolo – From ENNA to IUFM : coping with the disappearance of a community culture.

p. 69

The IUFM has been founded as a common culture resource centre for all teachers in order to contribute to the building of a dynamic identity liable to reply to the requirements of schools. The ENNA (Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage) which used to train teachers for vocational teaching, have been contributing to this unification process and consequently had to merge with IUFM. From a survey carried out in 1997, on the premises of the former ENNA in Nantes, this article analyses how the training of vocational teachers was reorganised locally. By describing the state of a process at a given period of time, it highlights the reluctance to abandon a former common identity ; the lack of symbolically strong structuring principles does not allow this institution, which used to be friendly, full of collective works, hold in esteem by the National Educational Authority, to find its own place and contribute to the rebuilding of a collective and dynamic identity within the IUFM. The juxtaposition of unfocused identities leads to the question of the model in progress and its possible evolutions.

Vincent Troger – Professional identities undergoing transformations : training for technical and vocational teaching in IUFMs. p. 79

For two decades National Education has known important transformations of its operating modes and principles which govern them. Created in 1991, the University Institutes for Teachers' Training (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) were one of the laboratories of these evolutions. Therefore, the trainers have had to undergo new constraints, of which some can appear sufficiently contradictory to look like what psychologists called paradoxical injunctions.

The trainers of technical and vocational teachers were particularly exposed with these constraints. Heirs to an autonomous system of training, they had to learn how to carry out multiple adjustments to collaborate with colleagues whose cultures are extremely different from theirs. But they also had to make the experiment of the dominated situation which is traditionally the situation of technical teaching in the French education system as soon as it is associated with academic courses. Strongly implicated in their job, they nevertheless express a feeling of suffering during work which reminds of similar observations made in other professional situations.

Varia

Denis Meuret – Why are fifteen year old French students performing less than their counterparts from other countries ? p. 89

The scores of French students at the PISA international assessment are disappointing. This article is an attempt to understand why, through a comparison between the French situation and that of those countries which outperform France. This country appears to be in a rather favourable situation regarding the family and students attitude towards schooling and regarding the organisational framework of schooling, while in a rather unfavourable one regarding the teacher's attitudes towards learning and pupils. The article also tries to see if the French system does not compensate by a high degree of equity its disappointing effectiveness. The answer is rather negative.

Eva Louvet, Yves Prêteur – Illiteracy and failure at university. p. 105

The purpose of our study is to analyze students' reading and writing difficulties in order to explain failure at university. Our sample is made up of 169 psychology freshmen. They are divided into two groups according to their university results. A questionnaire enables us to understand students' reading and writing practices. Their performance is evaluated by a reading-test. The results confirm that we can speak about illiteracy at university : students who fail don't like reading et don't think it is necessary to read. Furthermore, comparatively to students who succeed, students who fail are less competent. These results lead to reflections on teaching methods and orientation procedures in higher education.

Lise Demailly – Assessing learning and negotiation in the process of educational action. p. 115

The author states that teachers and headteachers are usually opposed to school evaluation and to the evaluation of their work through the evaluation of pupils achievement. She thinks about the dynamics of the resistance and the theoretical framework of its conception. First,

assessment practice is considered as a strategy where relations of power and interest are at stake ; second it is a political process implying struggles between various conceptions of the world and projects to organize the society ; third, it is a cognitive process producing knowledge. The article presents a case study which shows the importance of being confident in the availability of an evaluation process which actually affects practices and representations. On the basis of this evaluation, it is possible to negotiate collaborative learning. However we may understand why teachers are so reluctant to accept technicist forms of evaluation : there is a gap between them and their subjective conditions of professional practice.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 2002 par ordre alphabétique d'auteurs

La *Revue française de pédagogie* présente ses plus vifs remerciements aux collègues non membres du comité scientifique qui ont accepté pendant l'année 2002 d'apporter leur collaboration à l'expertise d'articles proposés : Georges-Louis Baron, Christine Barré-De Miniac, Élisabeth Bautier, Jean-Paul Bronckart, Anne-Marie Chartier, Elsa Eme, Georges Felouzis, Charles Gardou, Hélène Godinet, Martine Kherroubi, Gilles Klein, Bernard Lahire, Danièle Manesse, Jean-François Marcel, Jean-Louis Martinand, Pierre Merle, Gilles Moreau, Éric Plaisance, Sylvie Plane, Jean-Pierre Pourtois, Patrick Rayou, Martine Rémond, Yves Reuter, Hélène Richoux, Philippe Savoie, Vincent Troger, Anne Vérin.

ARTICLES

<i>Marguerite Altet</i> – Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>François Baluteau</i> – L'éducation physique dans plusieurs mondes. Contribution à une histoire des disciplines scolaires	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Élisabeth Bautier</i> – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Jean-Paul Bernié</i> – L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Marc Bru</i> – Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier, Monique Pézard</i> – Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Sandra Canelas-Trevisi, Thérèse Thévenaz-Christen</i> – L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Stefania Casalfiore</i> – La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d'« action située »	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Saint-Cyr Chardon, Jacques Baillé</i> – Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Élisabeth Chatel</i> – L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Gilles Combaz</i> – Le projet d'établissement scolaire. Vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État/école	N° 139, avril-mai-juin 2002

<i>Jean Donnay, Evelyne Charlier, Karine Dejean</i> – Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Marie Duru-Bellat, Pierre Merle</i> – De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Éric Flavier, Stefano Bertone, Jacques Méard, Marc Durand</i> – Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation de conflits en classe	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Annick Fluckiger, Alain Mercier</i> – Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002.
<i>Jean-Claude Forquin</i> – Pierre Bourdieu (1930-2002)	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Nathalie Gal-Petitfaux, Jacques Saury</i> – Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Roland Goigoux</i> – Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Samuel Johsua, Christine Félix</i> – Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de <i>milieu pour l'étude</i>	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Martine Kherroubi, Jean-Yves Rochex</i> – Présentation	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Léger Laure, Emmanuel Sander, Jean-François Richard, Rémi Brissiaud, Denis Legros, Charles Tijus</i> – Propriété des objets et résolution des problèmes mathématiques	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Claude Lelièvre, Roger Sue</i> – Joffre Dumazedier, 1915-2002	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Bernard Lété</i> – Les centres de classes-lecture. Évaluation des effets sur la capacité de traitement de l'écrit d'élèves de cycle 3	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Francia Leutenegger, Anne-Marie Munch</i> – Phénomènes d'éducation et d'instruction : Étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Monique Loquet, Annie Garnier, Chantal Amade-Escot</i> – Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Jean-François Marcel</i> – Introduction	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Jean-François Marcel</i> – Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Yves Matheron, Marie-Hélène Salin</i> – Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Jean-Jacques Maurice, Éric Allègre</i> – Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Alain Mercier, María Luisa Schubauer-Leoni, Gérard Sensevy</i> – Vers une didactique comparée	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Pierre Merle</i> – L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Brigitte Monfroy</i> – La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Paul Olry</i> – Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail	N° 138, janv.-fév.-mars 2002

<i>Régis Ouvrier-Bonnaz, Pierre Vérillon</i> – Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d'une didactique de l'orientation scolaire : une approche par la co-analyse de l'activité des élèves . . .	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002.
<i>Pierre Pastré</i> – L'analyse du travail en didactique professionnelle	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Marie-Paule Poggi-Combaz</i> – Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Éliane Ricard-Fersing, Marie-José Dubant-Birglin, Jacques Crinon</i> – Mémoire professionnel et portfolio dans la formation des enseignants : une étude comparative	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>André D. Robert</i> – Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Éliane Rothier-Bautzer</i> – Pratiques soignantes en mutation : de la lutte contre la maladie à la collaboration avec le patient	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Maria Luisa Schubauer-Leoni, Valentina Chiesa-Millar</i> – Une « tâche de français sur un thème de géographie » : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours <i>a priori</i>	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Gérard Sensevy, Serge Quilio</i> – Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>Michel Sonntag</i> – Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Paul Stuart Lambert, Emmanuel Peignard</i> – Ambitions et réussites scolaires et professionnelles des enfants d'immigrés	N° 140, juil.-août-sept. 2002
Table ronde : Logiques de recherche et logiques d'action	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Daniel Thin</i> – L'autorité pédagogique en question. Le cas des élèves de quartiers populaires	N° 139, avril-mai-juin 2002

NOTES DE SYNTHÈSE

<i>Martine Kherroubi, Jean-Yves Rochex</i> – La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>Claude Lessard, Raymond Bourdoncle</i> – Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle	N° 139, avril-mai-juin 2002
<i>Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer, Michel Sonntag</i> – Les pratiques comme objet d'analyse	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
<i>Alain Mercier</i> – La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002

NOTES CRITIQUES

<i>A. Barrère</i> – Les enseignants au travail. Routines incertaines (E. Peignard)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>S. Beaud</i> – 80 % au bac, et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire (F. Baluteau)	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>P. Benoist</i> – La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics, 1950-1990 (D. Tacaille)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002

C. Blanchard-Laville – Les enseignants entre plaisir et souffrance (G. Genevois)	N° 139, avril-mai-juin 2002
M. Bru, J.-F. Maurice – Les pratiques enseignantes : regards croisés (T. Piot)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
B. Charlot (dir.) – Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales (P. Rayou)	N° 139, avril-mai-juin 2002
C. Dubar – La crise des identités. L'interprétation d'une mutation (J. Hédoux)	N° 139, avril-mai-juin 2002
Y. Dutercoq – Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoire. (L. Legrand)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
G. Ferréol – La dissertation philosophique (P. Guillot)	N° 139, avril-mai-juin 2002
M. de Fornel, L. Quéré – Éléments d'une écologie des activités sociales (P. Astier)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
R. Hofstetter, B. Schneuwly – Sciences de l'éducation 19 ^e -20 ^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires (M. Soëtar)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
A. Jellab – Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel (C. Agulhon)	N° 139, avril-mai-juin 2002
L. Legrand – Pour un homme libre et solidaire. L'Éducation nouvelle aujourd'hui (A. Kerlan)	N° 139, avril-mai-juin 2002
B. Maggi (dir.) – Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation (É. Rothier-Bautzer)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville – Formes et formation du rapport au savoir (C. Pilot)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
C. Nicole-Drancourt, L. Roulleau-Berger – Les jeunes et le travail : 1950-2000 (C. Agulhon)	N° 139, avril-mai-juin 2002
Observatoire de l'enfance en France – Les jeunes et les médias en France (M. Molgat)	N° 139, avril-mai-juin 2002
J. Perriault – Éducation et nouvelles technologies : théorie et pratiques (A. Biancheri)	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002.
H. Peyronie – Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de la recherche en sociologie de l'éducation (P. Rivano)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
A. Renaut – La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance (É. Plaisance)	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
J. Rich – Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire (C. Pratoussy)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
I. Smadja – Harry Potter, les raisons d'un succès (L. Trémel)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
M. Soëtar – Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie (P.A. Dupuis)	N° 139, avril-mai-juin 2002
P. Tapernoux – Les enseignants du « privé » : Tribu catholique ? (B. Poucet)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
M. Tardif, C. Lessard – Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels (L. Talbot)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002
M. Thrupp – School Making a Difference. Let's be realistic ! (M. Duru-Bellat)	N° 139, avril-mai-juin 2002
M. Tozzi (coord.) – L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire (P. Rayou)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
M. Tozzi (coord.) – Diversifier les formes d'écriture philosophique (P. Rayou)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002

<i>L. Trémel</i> – Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes (G. Brougère)	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>A. Van Zanten</i> – L'école de la périphérie (C. Dubar)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>A. Van Zanten, M.-F. Grosperon, M. Kherroubi, A. D. Robert</i> – Quand l'école se mobilise (A. Barrère)	N° 141, oct.-nov.-déc. 2002
<i>S. Vincent</i> – Le jouet et ses usages sociaux (G. Brougère)	N° 140, juil.-août-sept. 2002
<i>J. Zaffran</i> – Les collégiens, l'école et le temps libre (P. Rayou)	N° 138, janv.-fév.-mars 2002