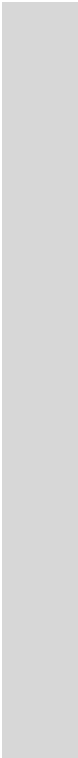


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*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'Éducation
doit entretenir.*

Gaston Berger

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

© INRP, 2004 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut national de recherche pédagogique

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

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

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

www.inrp.fr

ARTICLES**Politiques et discours éducatifs : comparaisons internationales***François Jacquet-Francillon, Jean-Yves Rochex* – Présentation*Jürgen Schriewer* – L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ? p. 7*Anthony Welch* – *Going global ?* L'internationalisation des universités australiennes et de la crise mondiale p. 27*Nathalie Mons* – Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques p. 41*François Orivel* – Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable ? p. 53**Varia***Éric Mangez* – La production de programmes de cours par les agents intermédiaires : transferts de savoirs et relations de pouvoir p. 65*Pascal Marquet, Jérôme Dinet* – Les premiers usages d'un cartable numérique par les membres de la communauté scolaire : un exemple en lycée p. 79*Céline Piquée, Bruno Suchaut* – Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? p. 91**Contribution au débat sur la question scolaire***Marie Duru-Bellat, François Dubet* – Qu'est-ce qu'une école juste ? p. 105**NOTE DE SYNTHÈSE***Jean-Yves Rochex, Martine Kherroubi* – La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations p. 115**NOTES CRITIQUES***S. Beaud, M. Pialoux* – Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses (V. Isambert-Jamati) p. 191*G. Espinoza* – L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître (Y. Prêteur) p. 192*J.-C. Forquin* – Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO) (L. Tanguy) p. 194*M. Hardy (dir.)* – Concertation Éducation-travail. Politiques et expériences (M. Drosile Vasconcellos) p. 196*C. Maroy (dir.)* – L'enseignement secondaire et ses enseignants (A. Barrère) p. 198*B. Pasquier* – Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002 (L. Tanguy) p. 200*D. Poizat* – L'éducation non formelle (A. Kerlan) p. 201

*
**

<i>Jean-Jacques Paul – Jean-Claude Eicher (1929-2003)</i>	p. 203
LA REVUE A REÇU...	p. 205
SUMMARIES	p. 207
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE, NOTES CRITIQUES PARUS EN 2003	p. 211

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

jacquet@inrp.fr

rédacteur en chef

jj.rochex@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.

Présentation

*François Jacquet-Francillon
Jean-Yves Rochex*

À lire nombre de publications spécialisées, on a aujourd'hui l'impression que, si l'on examine les politiques et les discours éducatifs en les rapportant de près ou de loin au contexte international, c'est pour susciter une inquiétude ou déclencher une suspicion, avant toute analyse objective. À cause de la « mondialisation » en cours, on redoute l'existence d'un mouvement général qui menacerait les systèmes d'éducation : non pas seulement le mouvement économique actuel de la « globalisation » du marché, mais aussi, depuis plus longtemps, la dynamique sociale et culturelle d'internationalisation des échanges donc des idées et des valeurs, établie *sous le contrôle des puissances dominantes*. Face à cette dangereuse modernité, sommes-nous des spectateurs impuissants, incapables de contenir un courant délétère d'homogénéisation des systèmes d'éducation ? Et ceux-ci, figés dans leurs difficultés majeures (comme celles créées par la massification du public scolarisé), vont-ils être peu à peu asservis à des intérêts qui se déchiffrent facilement comme expressions d'une classe gouvernementale transnationale ?

Le propos de notre dossier n'est ni de donner foi à ce schéma d'analyse, ni d'en contester *a priori* la validité. Nous nous situons en amont d'une telle discussion. Les articles que nous présentons ont plutôt tenté à la fois de décrire quelques-uns des phénomènes caractéristiques de la situation considérée, et visibles dans la définition et la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives, mais aussi de saisir

la production des discours qui accompagnent et éventuellement justifient ces politiques.

On découvrira d'après ces études, certes encore limitées, qu'il y a bien des forces transnationales, y compris économiques, marchandes pour tout dire, qui pèsent d'un poids certain sur les choix gouvernementaux en mobilisant des conceptions et des thématiques adéquates (d'où les discours récents sur l'efficacité des institutions éducatives, sur la définition des compétences que ces institutions auraient pour fin de transmettre, sur l'importance des nouveaux modes de régulation comme la décentralisation, etc.). Mais en même temps, nous pourrions mesurer, sur ces deux registres des politiques et des discours, combien les systèmes d'éducation nationaux, avec leur histoire et leurs traditions propres, sont à même de maintenir leurs ambitions, de hiérarchiser leurs finalités et par conséquent de poser autant de limites et de résistances dans le contexte général des États et des relations entre les États.

La première étude, celle de Jürgen Schriewer, prouve cette tendance en comparant l'évolution du discours pédagogique au XX^e siècle dans trois pays qui sont la Chine, la Russie soviétique et l'Espagne. Dans ces trois cas en effet, examinés sur un temps assez long, rien ne montre, bien au contraire, un « alignement » des visions du monde et une « convergence » des choix réformateurs des divers pays. On observe simplement une oscillation entre des phases

d'intérêt pour les réflexions et les modèles étrangers ou pour d'autres préoccupations internationales, et des phases inverses, centrées sur les préoccupations nationales, souvent idéologiques d'ailleurs et liées aux grands bouleversements politiques que connaissent les pays en question. Et même, dans la période récente, lorsqu'un pays comme la Russie se libère du régime pour le moins autoritaire qu'il avait connu pendant 70 ans, il manifeste autant d'ouverture aux modèles éducatifs de l'Ouest que d'intérêt pour les sources lointaines mais permanentes de sa culture ou de ses cultures nationales, y compris les sources ethniques et religieuses, slaves et orthodoxes en l'occurrence (ce qui peut en retour nous ménager d'autres inquiétudes à cause de valeurs éloignées de l'humanisme qui est le nôtre voire conflictuelles avec lui).

D'après l'article d'Anthony Welch toutefois, si l'on considère spécialement le cas de l'université australienne, on doit constater davantage de réceptivité du système d'enseignement à l'environnement mondial et aux processus qui y sont à l'œuvre. C'est alors, semble-t-il, la « globalisation » économique qui, par différence avec une internationalisation à fonction culturelle, transporte bel et bien les exigences du marché mondial à l'intérieur d'une politique éducative nationale. Pour appuyer sa démonstration, l'auteur examine précisément l'évolution du recrutement des étudiants étrangers et l'évolution des fonds et ressources disponibles pour l'enseignement et la recherche universitaires, et il décrit des changements aussi préoccupants que rapides. D'après cette analyse, et sur ce cas spécial, on aurait donc affaire à une pure et simple emprise des nécessités économiques sur la gestion de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire finalement à une véritable « marchandisation » du service éducatif.

Cependant, une autre nuance importante est apportée par Nathalie Mons à propos des politiques de décentralisation, qui se sont répandues depuis deux décennies sur tous les continents et dans un très grand nombre de pays, pourtant divers. D'un côté en effet, si ce problème s'est posé de façon

quasi universelle, c'est sans doute pour répondre à des problèmes apparus ou seulement devenus *visibles* du fait de la conjoncture économique et concurrentielle, qui mène les États à comparer la qualité donc l'efficacité de leur système d'enseignement, et qui les incite ensuite à interroger l'emploi des fonds alloués aux institutions ainsi que la répartition des compétences entre les instances centrales et locales chargées de gérer l'usage de ces fonds. Mais d'un autre côté, il s'avère là encore que les justifications et les mises en pratique de ces stratégies de « gouvernance », loin d'obéir à des principes cohérents ou à une doctrine universelle, sont plurielles, controversées et sujettes à des remises en cause qui signalent l'existence d'une variété de formes (décentralisation territoriale, programmes de privatisation, autonomie des établissements, etc.) et qui révèlent en outre l'ignorance des effets réellement produits par ces décisions.

François Orivel présente pour finir une réalité tout à fait duelle celle-là. Fournissant un diagnostic d'ensemble sur l'inégalité entre pays riches et pays pauvres en matière d'éducation, cet auteur note d'abord une aggravation des écarts anciens (notamment au niveau de la scolarisation, des moyens financiers disponibles et de la qualité du service offert), qui rend très peu probable d'atteindre à court ou à moyen terme l'objectif d'éducation pour tous. Mais pour contrecarrer cette tendance préoccupante, la communauté internationale a pris des mesures volontaristes, si bien que l'intervention d'une instance « mondiale » pourrait cette fois apparaître comme un vecteur d'amélioration – du moins peut-on l'espérer. Car, même partielles et peu efficaces (le constat de cet article, ne le cachons pas, est assez pessimiste), les aides apportées annoncent cette fois l'existence d'une réflexion et d'une conscience collectives qui pourraient donner à l'*internationalisation* la signification positive d'un accord et d'une coopération sur une base culturelle et morale.

François Jacquet-Francillon, Jean-Yves Rochex
Rédacteurs en chef

L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale ?

Jürgen Schriewer

Nous suivons ici, grâce à l'analyse comparée d'un corpus de revues spécialisées, l'évolution du discours pédagogique au XX^e siècle en Chine, Russie soviétique et Espagne. Le but de cette étude étant de confirmer ou d'infirmer l'existence d'une sorte de discours mondialisé de l'éducation, c'est-à-dire d'une idéologie mondiale unificatrice des visions du monde éducatif et des choix réformateurs des divers pays, on constatera à quel point il faut s'avancer avec prudence en ce domaine. L'article suggère en effet que, loin d'exprimer une convergence et une homogénéisation progressives et irrépressibles des conceptions nationales, les thématiques des revues analysées révèlent plutôt une oscillation entre des phases d'intérêt pour les réflexions et les modèles étrangers, et des phases davantage centrées sur les préoccupations nationales. Et dans ce dernier cas, on découvre non seulement des motifs idéologiques, lorsque ces phases sont liées aux régimes autoritaires et fermés des pays concernés (régimes qui pouvaient aussi, dans un premier temps, faire bon accueil à des préoccupations étrangères), mais aussi des motifs plus largement culturels, qui témoignent, en période d'ouverture, d'une volonté de puiser à des sources autochtones, historiques et traditionnelles.

Mots-clés : internationalisation, mondialisation, discours sur l'éducation, réflexion pédagogique, externalisation, comparaison.

UN CONTEXTE DE COMMUNICATION GLOBALISÉ

La croissance des phénomènes d'interdépendance mondiale, qu'embrassent les termes d'« internationalisation » et de « mondialisation », est devenue à la fin du XX^e siècle la marque dominante du monde contemporain. Il semble que ce qui vaut pour l'économie et la consommation, la science et la technologie ou les médias ou encore le tourisme, déterminerait toujours plus la réalité des systèmes éducatifs contemporains. Les indicateurs de l'existence d'un réseau de communication et de coopération interna-

tionales de plus en plus dense dans les champs de la recherche pédagogique, de la planification de l'éducation et de la politique éducative sont en tous cas aussi nombreux qu'impressionnants. Parmi ceux-là, on compte notamment des procédures institutionnelles comme l'Organisation du Baccalauréat International, les évaluations internationales des performances scolaires (cf. Shorrocks-Taylor & Jenkins 2000 ; Baumert 2002) ou la constitution d'un *Marché mondial de l'éducation* disposant d'énormes moyens financiers (Le Monde 2000). Les organisations internationales – qu'elles soient gouvernementales ou

non gouvernementales – participent également de ce mouvement. Elles couvrent un large éventail d'activités de recherche, de développement et de documentation dans le domaine de l'éducation, comme la *Banque mondiale*, l'*Unesco*, le *Bureau International d'éducation*, l'*Institut international de planification de l'éducation*, l'OCDE ou le *Conseil de l'Europe*, pour ne nommer que les plus importantes (The World Bank 1991 ; Unesco 1996). On peut compléter ce panorama d'indicateurs en mentionnant les activités de congrès largement portées par les organisations gouvernementales internationales (OGI) citées plus haut, qui se consacrent à la diffusion de programmes et modèles éducatifs à l'échelle mondiale et qui s'auto-alimentent par leur seule dynamique. De surcroît, il existe une multitude d'associations internationales spécialisées dans la recherche, l'administration et le développement de l'éducation, disposant elles-mêmes d'experts, telles que l'*Association mondiale pour la recherche sur l'éducation*, l'*Association européenne pour la recherche sur l'éducation*, le *Conseil mondial des associations d'éducation comparée* ou l'*International Academy of Education*, entre autres. Grâce à l'expertise qu'elles représentent, elles comptent parmi les acteurs centraux de ces congrès internationaux sur les thèmes de la pédagogie, des programmes éducatifs, de l'économie de l'éducation et du développement. Les experts actifs au sein de ces associations ne sont pas simplement les promoteurs d'une sémantique réformatrice aux visées globales. Les associations spécialisées en recherche sur l'éducation et en développement éducatif constituent également un segment, et certainement pas le plus mineur, au sein d'un spectre bien plus large d'organisations scientifiques non gouvernementales – les soi-disant *International Nongovernmental Organizations devoted to science (science INGOS)* – dont le nombre et les activités ont connu une croissance exponentielle ces dernières décennies. Et ce sont ces associations spécialisées agissant à l'échelle internationale qui apportent un concours décisif à la méthodisation et à la rationalisation par delà les continents – partant à la standardisation et à l'homogénéisation transnationales – de leurs différents domaines ainsi qu'à la scientification des pans de réalité sociale auxquels elles s'attachent (Schofer 1999).

DES PERSPECTIVES THÉORIQUES CONTRASTÉES

La diffusion apparemment inéluctable de modèles de l'organisation politique et culturelle ayant vocation

à se poser en standards internationaux est devenue un objet d'analyse des sciences sociales (Boli & Ramirez 1986 ; Thomas *et al.* 1987). On pense ici en particulier à une variante des théories du système mondial qui, s'appuyant sur des considérations épistémologiques proches de la phénoménologie et de la sociologie de la connaissance, a été élaborée par un groupe de chercheurs réunis autour de John W. Meyer et de Francisco O. Ramirez à l'université Stanford. Les thèses développées dans le cadre de cette approche dite « néo-institutionnaliste » fournissent des explications, solidement établies sur le plan empirique et fécondes sur le plan théorique, de la convergence mondiale tant des modèles d'organisation de l'éducation que des programmes scolaires et des dynamiques d'expansion des systèmes éducatifs avancés à tous les niveaux (*cf.* Meyer & Ramirez 2000). En plus, ces thèses présupposent l'adoption au niveau transnational d'une idéologie d'éducation et de développement de portée mondiale (« *world-level developmental cultural account and educational ideology* ») qui, dans des proportions croissantes, modèle les représentations des acteurs – des politiciens, planificateurs, administrateurs et enseignants tout comme des associations et du large public – et oriente l'action politique en matière d'éducation (pour plus de détails *cf.* Fiala & Lanford 1987). Cette idéologie naît des idées-clés qui, dans leur ensemble, ont déterminé la façon dont la modernité européenne s'est conçue elle-même depuis le XVIII^e siècle. Au cœur de ces conceptions se trouvent les idées phares : a) du développement individuel de la personnalité humaine ainsi que du rôle du citoyen appelé à participer à la chose publique ; b) de l'égalisation des chances sociales et politiques ; c) du progrès social et du développement économique ; d) de l'État-nation garant de l'ordre public. Dans la foulée de l'expansion européenne, et avec une acuité grandissante au cours du XX^e siècle, cette idéologie a trouvé un écho sur tous les continents et s'est transmise dans les directives et les objectifs de la politique en matière d'éducation et de développement définis par les constitutions nationales et les lois-cadres ou de programme conçues pour régler les systèmes éducatifs respectifs. Toujours selon les thèses « néo-institutionnalistes », cette idéologie a été érigée en une vision culturelle du monde moderne qui se prévaut d'une validité et d'un pouvoir d'interprétation de caractère quasi obligatoire. Il s'agirait d'une vision qui, sur tous les continents, accompagne, soutient et renforce les processus de développement et de modernisation à l'œuvre, aussi peu coordonnés soient-ils, et qui en est, en quelque sorte, le corrélat sémantique.

Enfin, les thèses néo-institutionnalistes développées par le groupe de Stanford soulignent le rôle essentiel que les sciences de l'éducation pleinement institutionnalisées et professionnalisées sont parvenues à jouer – par l'intermédiaire de leurs représentants (universitaires, chercheurs et experts consultants) et de leurs outils de communication (revues, collections et colloques) – dans la diffusion internationale de certains modèles théoriques, procédés de recherche, agendas politiques et modèles d'organisation en matière d'éducation. Évidemment, des thèses de cet ordre ne tiennent pas compte des formes multiples et hétérogènes dans lesquelles on pratique les sciences de l'éducation dans différents contextes nationaux. Au contraire, celles-ci se trouvent réduites, dans cette optique, à des formes de la recherche en éducation qui privilégient des approches typiques de la psychologie et de l'économie de l'éducation, s'appuient sur les méthodes de la recherche expérimentale, visent à des savoirs susceptibles d'être utilisés à des fins de planification et qui, sur de telles bases, revendiquent une validité universelle (Meyer & Ramirez 2000, p. 119). Une collection de brochures publiée par l'*International Academy of Education* et qui est délibérément conçue en vue d'une diffusion internationale est symptomatique de cette conception. Dans la préface, reproduite dans chacun des fascicules de cette série, un éminent représentant de la recherche anglo-américaine dans les domaines de la psychologie de l'apprentissage et de la pédagogie affirme de manière programmatique :

« Le fascicule [bien que reposant sur des recherches menées principalement dans des pays avancés sur le plan économique] se concentre sur des aspects de l'enseignement qui se révèlent *universels* dans l'essentiel de l'enseignement formel et donc appropriés pour être *appliqués de manière générale dans le monde entier* » (Walberg 1999-2000, souligné par nous).

Dans la même optique, des études sur des domaines spécifiques de la recherche en éducation ont suffisamment démontré combien la formulation même de problèmes de recherche, les systèmes conceptuels, les classifications et les statistiques ou encore les critères de qualité et d'évaluation produits par le tissu des organisations internationales, des associations spécialisées et des centres de recherches les plus en vue – anglo-américains pour la plupart –, exercent sur les adaptateurs du monde entier une pression pour qu'ils se conforment à telles références (Hüfner, Meyer & Naumann 1987).

Aussi justifiés que semblent être ces résultats pour des champs déterminés tels que l'économie et la pla-

nification de l'éducation, ils sont en contradiction avec les résultats de l'histoire et de la sociologie comparatives des sciences sociales. En effet, des études historico-comparatives s'inspirant des orientations intellectuelles de ces disciplines ont suffisamment établi que, à l'instar des autres sciences sociales et humaines (cf. Genov 1989 ; Albrow & King 1990 ; Ringer 1992), les sciences de l'éducation sont inévitablement façonnées par des facteurs socio-historiques et culturels et, de ce fait, doivent être considérées comme des formes de théorisation et de production de savoirs intimement reliées à leurs contextes, généralement nationaux, d'origine (cf. par exemple Schriewer, Keiner & Charle 1993 ; Schriewer 1998 ; Keiner & Schriewer 2000). Un cadre théorique capable de tenir compte de ces phénomènes caractéristiques est offert par la théorie des systèmes sociaux autoréférentiels (quant aux concepts d'explication généraux) ainsi que par la théorie de la différenciation fonctionnelle des sous-systèmes de la société (pour ce qui est de la perspective historico-sociale) développées par Niklas Luhmann. Dans cette optique, la théorisation de l'éducation est conçue essentiellement, quoique non exclusivement, en termes de réflexion systémique autoréférentielle. En tant que telle, elle est reliée aux conditions initiales et à l'ensemble des problèmes particuliers de son système de référence ainsi qu'aux traditions intellectuelles et à la hiérarchie de valeurs qui ont présidé à l'accumulation de réflexions antérieures. La réflexion éducative, en d'autres termes, relaie, pour les prolonger, des structures qui agissent comme « des déterminations endogènes de développements futurs » (Luhmann & Schorr 1979, p. 13).

Dans ce contexte, un concept doit être souligné dont l'importance pour la suite de notre raisonnement est cruciale, à savoir le concept d'« externalisation ». Car il est à même de servir tout simplement comme une « clé pour l'analyse des différentes formes de théorisation pédagogique » (Luhmann & Schorr 1979, p. 341). Expliciter toute l'ampleur de ce concept supposerait d'analyser plus en détail qu'il ne nous est possible dans les pages imparties ici les notions d'« autoréférence » et d'« interruption de relations d'interdépendance » qui le sous-tendent (se reporter à Schriewer 1992 ; Schriewer 2001). Pour saisir le dessein intellectuel des recherches rapportées ici, il nous faut nous contenter de noter que ce concept permet notamment d'analyser de manière novatrice deux formes d'argumentation particulièrement caractéristiques des discours pédagogiques. Il s'agit d'une part des externalisations se rapportant à des situa-

tions éducatives internationales, telles qu'elles se trouvent typiquement insérées dans les champs d'études désignés par convention comme « Éducation Comparée », « *Education Abroad* », « *International (Development) Education* » ou « *Educational Policy research* ». Ce sont d'autre part des externalisations se rapportant à la tradition, qui caractérisent de manière tout aussi typique de grands pans de ce que la littérature englobe sous l'« histoire de la pédagogie » ou l'« histoire des idées pédagogiques ».

Dans les deux cas, il s'agit de formes particulières de présentation sélective et d'interprétation évaluative de situations internationales ou de traditions théoriques. Ces formes ne se distinguent justement *pas* par les prédispositions indispensables à l'analyse comparative ou à la critique historique proprement dites. En d'autres termes, les externalisations se rapportant à certains « exemples de l'étranger » ou à des « situations éducatives internationales » n'équivalent pas à une analyse comparative de différentes configurations socioculturelles visant à apporter une contribution aux sciences sociales ; elles prétendent plutôt à des interprétations discursives de certains phénomènes internationaux en vue d'en souligner la pertinence pour la politique de l'éducation ou pour la légitimation de certaines idéologies. De même, le recours à la « tradition » ne vise pas l'historicisation méthodique de l'histoire de la pensée pédagogique ou des expériences éducatives du passé. Elle naît plutôt du besoin de réinterpréter et de réactualiser, face à la pression de problèmes actuels, le contenu normatif et théorique de ces traditions (cf. Tenorth 1976 ou Oelkers 1999). C'est pourquoi ces deux formes d'externalisation, nonobstant leur référence à l'environnement international ou au passé historique, demeurent des procédés d'interprétation autoréférentielle « qui se déroulent au sein même du [sous-] système [de la société concernée] et ne permettent en aucun cas de conclure avec certitude sur ce qui s'est réellement passé dans l'histoire ou sur ce qui se passe réellement dans l'environnement » (Luhmann 1981, p. 40). À la manière d'un prisme, elles filtrent la perception et la description de l'environnement international en fonction des conjonctures de problèmes et des besoins de réflexion internes à un système donné. De surcroît, les besoins de « sens supplémentaire » susceptible de proposer des points de repère à la réflexion et la politique en matière d'éducation ne varient pas seulement d'une société nationale à l'autre mais aussi, au sein d'une seule et même société, suivant les époques politiques successives. En ce sens, une démarche analytique qui combine

l'approche comparative et l'étude historique permet non seulement de suivre les processus de la construction de visions particulières du monde ou de l'histoire – d'horizons de référence internationaux, de modèles de réforme exemplaires ou de figures phares de la pédagogie – mais elle permet également d'observer les processus de réévaluation et de reconstruction de telles interprétations.

UN PLAN DE RECHERCHE COMPARATIVE

Les perspectives théoriques contrastées ci-dessus fournissent la toile de fond d'un plan de recherche comparative, développé au sein du *Centre d'Éducation comparée de l'Université Humboldt de Berlin*. La recherche en question se propose d'étudier l'ampleur et les dimensions de l'internationalisation des discours spécialisés en matière d'éducation et de pédagogie. Les unités d'analyse qu'elle embrasse sont des sociétés aussi distinctes en termes de civilisations que l'Espagne, la Russie (l'Union soviétique) et la Chine. L'objectif de nos analyses est double. En un premier temps, il s'agit de décrire, dans une perspective de sociologie de la connaissance, tant a) la construction et la reconstruction des horizons de référence internationaux et/ou des traditions de la pensée pédagogique privilégiées tels qu'ils se trouvent insérés dans les savoirs produits par des revues espagnoles, russes (soviétiques) et chinoises spécialisées en sciences de l'éducation que b) la perméabilité des trois discours nationaux à des modèles de réforme, à des idées et à des théories en matière d'éducation circulant au niveau international. Ces résultats, une fois dégagés, doivent ensuite servir à réexaminer – au moyen d'analyses consistant à contraster tant les différentes unités civilisationnelles que différentes périodes de leur histoire récente – quelques-unes des thèses formulées dans le cadre des théories du système mondial et qui postulent l'institutionnalisation mondialisée de modèles, d'idéologies et de politiques en matière d'éducation standardisés.

À la lumière des théories esquissées ci-dessus, il a été possible de préciser les hypothèses principales de cette recherche et d'élaborer son plan comparatif comme suit :

1. Une des hypothèses directrices du projet est la différence entre « internationalisation » et « internationalité », c'est-à-dire entre un processus d'évolu-

tion convergente et une construction sémantique. Cette distinction repose sur la différence entre d'un côté l'intensification et la mondialisation croissantes des relations d'interaction (économiques, techniques et scientifiques, communicationnelles) et de l'autre la construction de visions du monde ou d'horizons de référence qui résulte des besoins autochtones (nationaux ou de groupes culturels de grande taille). Les modèles du système mondial, notamment ceux issus de « l'approche néo-institutionnaliste », mettent en relief la dynamique d'interdépendances transnationales grandissantes et ainsi l'émergence d'*un seul monde*. Le concept d'externalisation permet en revanche d'appréhender la spécificité des points de vue selon les États, spécificité ancrée dans l'idiosyncrasie des configurations socioculturelles, ce qui conduit à faire ressortir plutôt la persistance de *mondes multiples*.

2. Clairement, nos recherches ne visent pas à reproduire ou même à confirmer les analyses faites en termes de système mondial. Au contraire, elles reposent sur une recherche comparative théorique qui revisite dans un esprit critique ces modèles. Nous faisons l'hypothèse non pas de l'existence de tendances inéluctables à la mondialisation et à la standardisation du monde, mais de processus de différenciation toujours renouvelés. Ces derniers correspondent à une distinction que Fernand Braudel a introduite il y a déjà fort longtemps, mais qui s'est perdue dans le concept anglais de « *world-system* » : la distinction entre un seul « système mondial » et différents « systèmes-mondes » aux diverses tailles, économies, cultures et idéologies politiques.

3. Enfin, les objectifs de mise à l'épreuve théorique du projet ont été incorporés à un programme d'études empiriques comparatives qui, avec une forte économie de moyens, permet de représenter une palette maximale de variations socioculturelles, politiques et économiques. À la différence des démarches s'inspirant des modèles du système mondial (qui essaient d'intégrer tous les pays membres de l'ONU), nous nous concentrons sur des unités d'analyse qui ont un profil culturel très marqué, construit sur la longue durée, et appuyé par des caractéristiques politiques ou démographiques : l'Espagne, la Russie (l'Union soviétique) et la Chine. Ces trois pays permettent de circonscrire un spectre comparatif particulièrement riche sur le plan théorique. La comparaison est menée à partir d'espaces culturels foncièrement distincts : l'Europe occidentale imprégnée de civilisation romaine et latine, l'Europe de l'Est orthodoxe, et l'espace culturel d'Extrême-Orient pénétré de boud-

dhisme et de confucianisme. De plus, aussi bien l'Espagne que la Russie (l'Union soviétique) ou la Chine ont historiquement développé une compréhension de leur propre culture qui, pour une part, s'ancre dans une longue tradition de pouvoir impérial et/ou une culture à prétention universelle. Dans ce contexte, les références à des modèles nationaux et culturels étrangers ou à d'autres modèles de société dans les trois régions d'étude sont aussi profondément ancrées qu'elles ont un statut particulièrement ambivalent, c'est-à-dire controversé au sein de la société. Enfin, dans la perspective de l'analyse historique, il est important que les trois contextes d'analyse, connaissant des processus de modernisation conflictuels depuis le XIX^e siècle, aient vu au XX^e siècle une série de profondes transformations de leurs systèmes politique et social. Notre projet de recherche permet donc de compléter la comparaison inter-sociétale par une comparaison inter-temporelle. Autrement dit, nous avons non seulement étudié la construction mais aussi la reconstruction d'horizons internationaux de référence dans un contexte de changement de régime politique.

4. Alors que les analyses du système mondial s'appuient en règle générale pour leurs recherches globales sur des sources standardisées au préalable (constitutions, textes législatifs, livres scolaires, statistiques de l'ONU etc.), les hypothèses de ce volet de notre projet nous obligeaient à rassembler et à traiter des données plus fines. Dans la logique des prémisses développées plus haut, nous avons analysé le contenu du savoir pédagogique tel qu'il se donne à voir dans les revues représentatives d'Espagne, de Russie soviétique et de Chine. La période choisie s'étend du début des années 1920 jusqu'au milieu des années 1990. Le recueil des données répond aux conditions suivantes :

a. Nous avons d'abord recensé la proportion d'articles ayant une thématique internationale par rapport aux articles ayant un objet historique. Nous utilisons ces proportions, variables à la fois dans le temps et selon les sociétés, comme indicateurs de l'évolution des préférences entre stratégies alternatives d'externalisation (« externalisations vers le monde » *versus* « externalisations vers la tradition »). Deux productions de sens s'opposent : la première s'appuie sur des structures et des *trends* internationaux. La seconde a recours à des ressources légitimatrices endogènes. L'intention de surmonter les contingences de l'évolution actuelle et future fait face au désir de conforter son identité culturelle.

b. Au sein des deux catégories d'articles, nous nous intéressons à la fréquence avec laquelle chaque pays thématise des ensembles de pays ou des phénomènes internationaux (pour les articles ayant un thème international), certains auteurs ou certaines traditions de pensées (pour les articles ayant un thème historique). Ces fréquences – à nouveau variables dans le temps et l'espace – fournissent des indicateurs des changements de préférences dans les sociétés de référence (dans le premier cas) ou dans les traditions (dans le second) érigées en exemple, en modèle d'importance et d'orientation ou, au contraire, constituées en contre-modèle.

c. Enfin, nous avons étudié la réception du savoir non national dans les réflexions nationales sur l'éducation et sa réforme. Il a fallu distinguer différentes formes de réception, à savoir citations, traductions et recensions d'auteurs ou de travaux, dont l'origine ou le champ d'action se situait hors des frontières linguistiques et géographiques de chacune des régions analysées. La fréquence de ces formes de réception a ensuite servi d'indicateur de l'étendue et de l'importance relative accordée au savoir international.

On le voit, ce projet de recherche ne saurait être rangé au sein des recherches sur le seul système mondial. Mais il n'est pas non plus une simple continuation de recherches comparatives en histoire des sciences et de la connaissance. Il s'attache au contraire à relier certains éléments des deux approches et se donne pour enjeu de les mettre en perspective avec les résultats récents de la recherche comparative en éducation et en sciences sociales. Car ces résultats ont conduit à conceptualiser dans une proportion croissante les processus d'internationalisation non pas comme des processus unilinéaires et inéluctables mais comme des processus antagoniques sources de tensions et de conflits, à savoir :

« entre processus d'internationalisation et d'indigénisation ; d'intégration supranationale et de diversification sub-nationale ; de diffusion mondiale et de réception différenciée selon les cultures ; [et] un universalisme abstrait de modèles véhiculés à l'échelle mondiale et l'élaboration structurelle génératrice de déviations » (Schriewer, 1997, p. 19-20)

La complexité de la réalité sociale telle qu'elle apparaît alors n'est susceptible d'être appréhendée qu'en ayant recours conjointement à différentes approches. Il faut donc combiner l'approche comparative classique et la perspective macro-historique caractéristique du paradigme du système mondial, et inclure la problématique de la diffusion transculturelle et de l'appropriation par chaque culture, typique

des recherches sur la réception. Ces dernières années, plusieurs travaux ont de manière innovante fait leur cette intégration d'approches. Ils ont mis en avant les liens, les interférences réciproques, les effets de miroir entre les tendances à la diversification socioculturelle (et subnationale) et celles à la mondialisation transnationale. De tels travaux témoignent d'un haut degré de différenciation conceptuelle et d'une forte capacité d'explication empirique. Il faut ici mentionner, en particulier, les recherches sur les tendances à la convergence et à la divergence des sociétés industrielles occidentales (Langlois *et al.* 1994), les recherches sur l'interpénétration dialectique de tendances à la mondialisation socioéconomique et de tendances à la fragmentation socioculturelle (Friedman 1994 ; Spybey 1996) ou sur la complémentarité méthodologique et théorique entre la comparaison culturelle et les analyses du système mondial (Sanderson 1995). Dans cette optique, il faut accorder une attention particulière aux travaux du politologue français Bertrand Badie. Reliant subtilement les perspectives analytiques que nous venons de citer et celles d'une sociologie historisante et ethnologisante, il analyse la dialectique entre l'adoption (de modèles d'organisation occidentaux) et le rejet (comme corollaire de modèles sémantiques culturels) ainsi que la figure mixte d'« universalisation manquée et [de] déviance créatrice » qui en résulte (Badie 1992a ; Badie & Smouts 1992). Cette approche riche sur les plans empirique et théorique a été peu appliquée aux analyses du savoir, de ses formes et émetteurs (*cf.* par ex. Crawford *et al.* 1993). L'analyse des tensions contraires que sont la diffusion transnationale de modèles et de normes 'modernes' et la persistance auto-évolutive ou même le renouvellement de traditions sémantiques propres à chaque culture reste un objet peu exploré des sciences de l'éducation et des sciences sociales. De ce fait, le projet décrit ici pouvait – et peut – revendiquer un caractère innovant.

SOURCES ET MÉTHODES

Dans ce cadre, l'essentiel des sources est constitué par les revues spécialisées en sciences de l'éducation. Elles ont été sélectionnées selon trois critères : leur caractère généraliste, leur représentativité et leur réputation « scientifique » dans chacun des contextes nationaux. Chacune des revues dépouillées pouvait en outre revendiquer pour l'époque étudiée le leadership en matière de communication pédagogique et de

politique de l'éducation de son pays. Pour une très large part, elles ont été éditées par des organes officiels comme des Instituts nationaux ou des Académies des sciences pédagogiques. Les horizons de référence reconstruits à partir de ces sources peuvent donc prétendre être représentatifs de leur domaine, et même (pour la phase de fermeture politique et idéologique) fournir un reflet de la « vision du monde » officielle des pays étudiés. Les revues choisies d'après ces critères sont les suivantes (titres et pays). On trouvera une présentation plus détaillée en annexe.

a) pour l'Espagne :

Revista de Pedagogía

Revista Española de Pedagogía

b) Pour la Russie (Union soviétique) :

Na putyakh k novoy shkolye (En route vers une nouvelle école)

Narodnoje Prosvescenie (Éducation populaire)

Sovyetskaya Pedagogika, paraît depuis 1991 sous le titre de *Pedagogika*

c) pour la Chine :

Jiaoyu Zazhi (The Chinese Educational Review)

Renmin Jiaoyu (People's Education)

Jiaoyu Yanjiu (Educational Research)

Les revues sélectionnées ont été dépouillées à des intervalles relativement réguliers. Pour les trois ensembles comparés, les années analysées ont été déterminées selon des données-clés de la politique, de l'économie et de la société (en général) et selon les agendas des politiques et des réformes éducatives (en particulier). De surcroît, il faut rappeler que les références au « monde » (c'est-à-dire à des sociétés modèles et/ou à des évolutions internationales considérées comme exemplaires) et les références à l'histoire ne deviennent des externalisations avec diverses vertus de légitimation, justification et orientation, qu'en raison d'arguments évaluatifs et interprétatifs qui ont également été l'objet de nos analyses.

Parallèlement à ces revues pédagogiques, nous avons dépouillé une source supplémentaire : l'encyclopédie des sciences de l'éducation et de pédagogie éditée par Torsten Husén et T. Neville Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education* (IEE). Utilisée conjointement à l'analyse des réceptions du savoir non national, elle devait servir d'item comparatif explicite de la dimension « internationale ». Plusieurs raisons présidaient à ce choix. En premier lieu cette encyclopédie se définit et se conçoit, malgré son indéniable biais anglo-américain, comme « internationale ». Avec son panel d'informations, le choix de ses mots-clés et la composi-

tion de ses références bibliographiques, elle se veut pertinente pour le plus grand nombre possible de pays, d'institutions, et d'utilisateurs. En outre, de par sa puissance financière et son positionnement sur le marché international, l'éditeur Pergamon lui assure une diffusion mondiale. Mais cette encyclopédie est également « internationale » pour une autre raison : ses auteurs sont originaires de plus de quatre-vingt-dix pays, ses mots-clés ont été définis en accord avec des organisations internationales, telles que l'Unesco et l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) soutenu par l'Unesco, l'OCDE, la Banque mondiale et l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (Husén & Postlethwaite 1994, p. XIII). Enfin, l'importance thématique de l'« internationalité », revendiquée par la revue, se confirme dans les coups de sondes que nous avons effectués nous-mêmes : le classement des auteurs ou institutions de références les plus cités dans l'*International Encyclopedia of Education* fait apparaître aux premiers rangs respectivement l'Unesco, l'OCDE et la Banque mondiale.

Par ailleurs, il fallait également prendre en compte le fait que l'*International Encyclopedia of Education* a donné lieu à deux éditions successives : les dix volumes de la première édition de 1985 et les douze volumes augmentés et réactualisés de la nouvelle édition de 1994. Parmi les années étudiées dans les revues espagnoles, russo-soviétiques et chinoises, nous avons défini un corpus comparatif dont la périodisation correspond aux deux éditions mentionnées. Nous suivions en cela l'hypothèse qu'une encyclopédie de l'envergure de l'*International Encyclopedia of Education* représentait au moins le savoir accumulé durant deux ou trois décennies. Nous avons donc mis en parallèle la première édition avec des revues sélectionnées entre 1960 et 1980 et comparé la seconde avec des espaces de références spécifiquement nationaux évoqués dans ces revues entre les années 1970 à 1990. La comparaison diachronique permettait ainsi de mesurer – tout au moins partiellement – à la fois l'éventuelle intensification de l'internationalisation du savoir pédagogique et la constance de traditions nationales de pensée au fil de ces diverses périodes.

L'analyse des sources et données ainsi recueillies s'est effectuée en combinant une analyse quantitative informatique et une interprétation qualitative et herméneutique. Il va de soi, enfin, que nous y avons intégré la littérature historique et politique pertinente et disponible sur ces pays et que nos interprétations ont été soumises à des correspondants originaires de chacun des pays étudiés.

RÉSULTATS ET TRAJECTOIRES

Il n'est pas possible de détailler ici tous les résultats de l'enquête. Aussi nous ne présenterons que quelques éléments saillants. Les résultats sont présentés, sous une forme condensée, dans les figures 1 à 3. La figure 1 indique les proportions, variables selon les pays et les époques, entre les articles ayant un thème international et ceux dont le sujet est historique. Les sociétés de référence dont il est question dans les articles ayant un thème international apparaissent dans la figure 2. La figure 3, enfin, reprend certains aspects de la réception du savoir international. À cette fin, les fréquences de citation des auteurs les plus prisés de l'*International Encyclopedia of Education* ont été confrontées à la fréquence que ces mêmes auteurs atteignent dans les revues espagnoles, russo-soviétiques et chinoises.

Un regard rapide sur les données présentées dans les figures suffit à constater que celles-ci ne mettent pas au jour un alignement progressif des visions du monde et des sociétés de référence ni une convergence des options de réforme et des savoirs qu'elles renferment. Nos séries de données mettent au contraire en évidence des variations considérables – en ce qui concerne les formes de problématisation, les pays privilégiés, les modèles d'argumentation ou les importations de savoir – entre les discours de l'Espagne, de la Russie soviétique et de la Chine, mais également, si l'on considère l'ensemble de la période étudiée, au sein de chacune de ces constellations discursives. En outre, de telles oscillations – allant de phases de fort intérêt international à des phases centrées sur des préoccupations nationales ou idéologiques – ne reflètent pas une dynamique d'internationalisation croissante. Manifestement elles correspondent aux ruptures politiques internes et aux changements dans les idéologies dominantes. Ces ruptures, prises sur la durée, font ressortir un enchaînement analogue des phases discursives dans chacune des régions d'analyse. Ces phases discursives ont, naturellement, une temporalité différente en Chine, en Russie (Union soviétique) et en Espagne. Elles montrent également des intensités fortement divergentes. Mais ces écarts dans une séquence de trois phases si similaires par ailleurs soulignent encore plus explicitement les conditions politiques, les situations de crises et les ruptures décisives de chacun des pays.

Au début de notre période, c'est-à-dire dans les années 1920 et au début des années 1930, une phase active d'ouverture à l'international domine dans les

Figure 1. – Pourcentage d'articles ayant un thème international par rapport à ceux se consacrant à un thème historique (les « autres » sujets sont exclus).

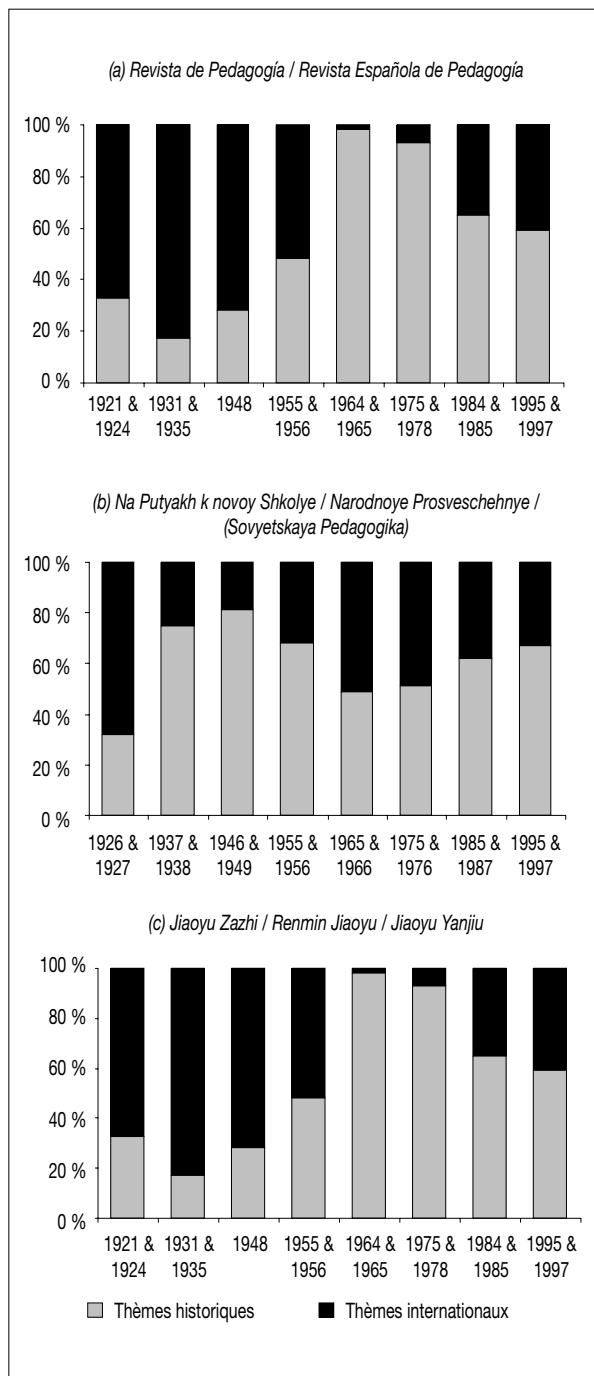
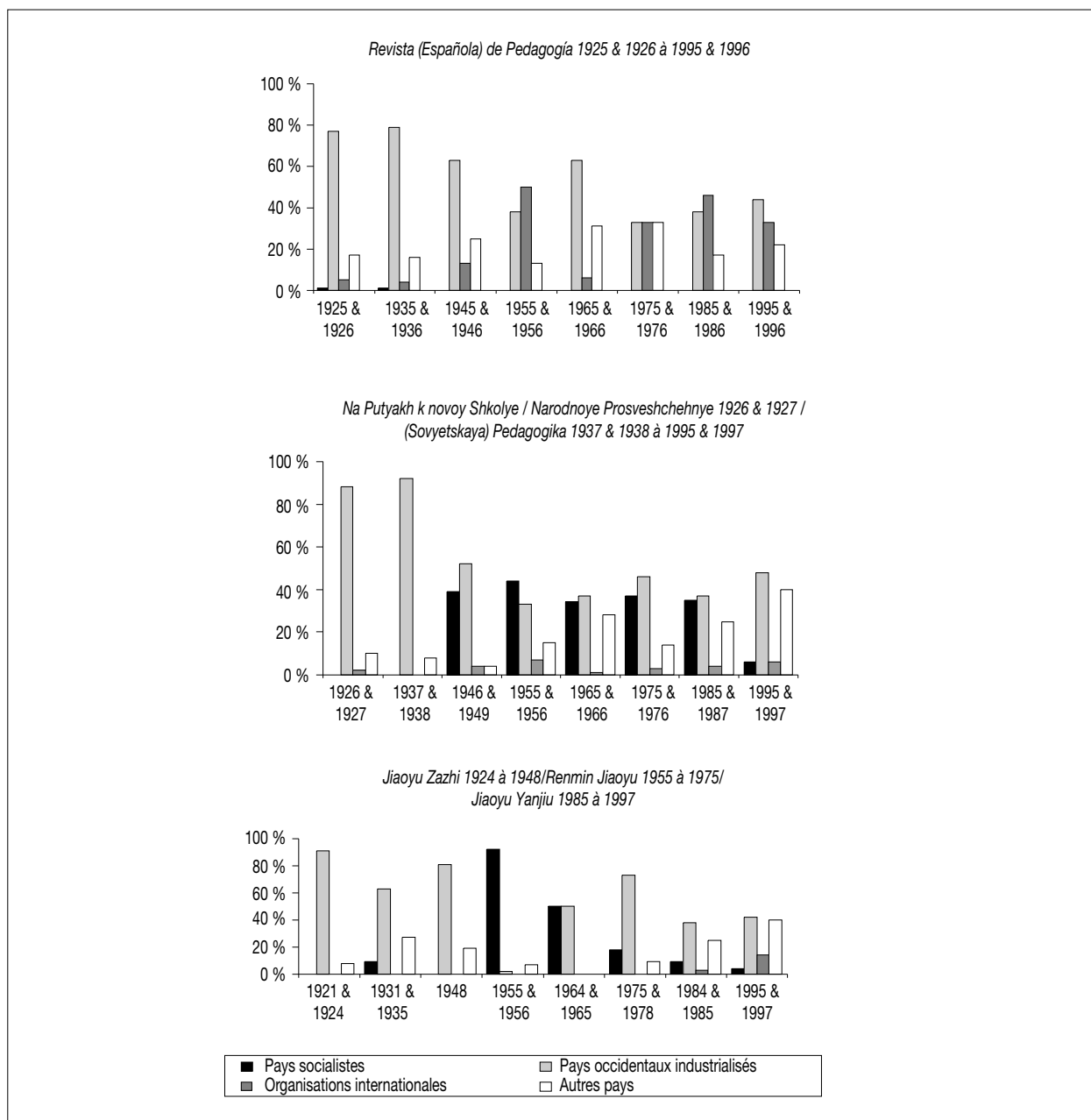


Figure 2. – **Sociétés de référence dans les articles internationaux**



trois contextes discursifs. Comme le montrent les figures 1 et 2, il s'agit même de la phase la plus nettement repérable. Autant en Espagne que dans la jeune Union soviétique ou en Chine, les sujets sur le « monde » – sur des modèles étrangers ou des évolu-

tions et innovations internationales – dépassent de loin le regard rétrospectif sur les traditions culturelles de chacun des pays. Sur le plan politique, cette phase d'ouverture correspond dans les trois pays à une transformation profonde de l'ordre politique et

social. Après des processus plus ou moins longs de sourde dissolution de l'ordre ancien, les trois pays rompent de manière révolutionnaire avec les monarchies traditionnelles aux régimes autocratiques ou mi-constitutionnels au début du XX^e siècle. Ils accèdent alors à des systèmes politiques relativement ouverts – mais seule l'Espagne connaît un régime démocratique –, qui se donnent pour objectif de transformer en profondeur l'ordre sociopolitique de leurs pays. En Espagne, cette phase englobe la dernière phase de la monarchie et la II^e République jusqu'à l'éclatement de la guerre civile en 1936. En Union soviétique, cette phase d'ouverture est limitée aux premiers temps des Soviets jusqu'à la fin des années 20, alors qu'en Chine, avec des fluctuations dues à la guerre, elle coïncide avec l'existence de la République chinoise fondée en 1911.

Dans ce contexte et dans les trois pays, les années 1920 et le début des années 30 se démarquent par leur nette ouverture à des réflexions pédagogiques qui prenaient appui sur des modèles, sur des sociétés de référence et sur des courants théoriques internationaux. Un des résultats les plus inattendus dans l'état actuel de nos recherches est sans conteste l'étendue de l'internationalité du savoir pédagogique durant la période de l'entre-deux-guerres. Les revues – en Espagne autant qu'en Union soviétique et en Chine – étaient particulièrement attentives au mouvement de l'éducation nouvelle internationale et à ses auteurs les plus marquants. Elles rendaient compte des débats sur les réformes éducatives qui se déroulaient alors en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. Comme la thèse de l'externalisation le suggère, ces écrits pensent, dans leur majorité, apporter une contribution décisive à leurs propres débats nationaux, en offrant des pistes d'orientations et des solutions à des problèmes concrets. Dans les trois pays, les sociétés de référence les plus citées en la matière sont la France, l'Allemagne et les États-Unis et, avec une occurrence moindre, la Grande-Bretagne et l'Italie. Le niveau exceptionnel de cette sensibilité ressort également des diverses dimensions de l'importation du savoir – qu'il s'agisse de traductions, de recensions et de citations – y compris dans la forte présence d'auteurs internationaux majeurs du mouvement international de l'éducation nouvelle, tels que John Dewey par exemple. Cela confirme donc, sur une base quantitative, les thèses de l'internationalité du mouvement de l'éducation nouvelle, affirmées jusque-là par des analyses majoritairement menées par leurs propres protagonistes (Röhrs & Lenhart 1994).

Parallèlement au basculement des trois pays dans des régimes autoritaires, voire totalitaires, au début ou au milieu des années 30 ou, dans le cas chinois, à la fin de la guerre civile en 1949, les références internationales dans les revues pédagogiques se raréfient de manière drastique. Les réajustements politiques et idéologiques de chacune des sémantiques réformatrices n'ont pas uniquement sous-tendu un énorme changement des pays ou des groupes de pays de référence et avec eux une reconstruction des « visions du monde ». Ils se sont reflétés surtout dans les arguments utilisés pour exploiter et évaluer les situations et tendances internationales. Au lieu de mettre en avant les éléments communs ou convergents, les nouveaux arguments soulignaient désormais la distance ou la disparité et, dès que les systèmes d'éducation socialiste donnaient une échelle de comparaison, l'antagonisme fondamental entre les structures d'éducation du pays et les structures étrangères. Ce changement des modèles d'évaluation des situations et tendances internationales correspondit très étroitement à une réévaluation de l'histoire de la théorie pédagogique et de ses représentants, à une réinterprétation des périodes historiques et de toute la tradition intellectuelle. Les auteurs qui étaient encensés et élevés auparavant au rang de modèles subissaient désormais une déchéance idéologique.

À cet égard, la revue *Revista Española de Pedagogía*, fondée en 1943 comme un pendant – voire une *réplica nacional-catolicista* – à son prédécesseur républicain (Escolano Benito 1992, p. 289), ne bannit pas uniquement de ses colonnes la mention de l'étranger sur le plan quantitatif. Le recul massif de son intérêt pour les modèles, les développements et les débats internationaux se répercuta également sur le contenu, un phénomène plus marqué encore à l'apogée du franquisme dans les années 1940 et 1950. La revue privilégiait désormais des thèmes abordant les contributions culturelles de l'Espagne durant l'ère coloniale et évoquant dans ses grandes lignes l'existence d'un espace hispanique. De manière tout à fait similaire, la *Sovyetskaya Pedagogika* (particulièrement dans les années 1940 et 1950) ou la *Renmin Jiaoyu* (dans les années 1950) reflètent la formation des blocs idéologiques et politiques de l'après-guerre. L'intérêt traditionnel dont jouissaient les pays d'Europe occidentale passa à l'arrière-plan au profit d'articles qui traitaient des évolutions de l'éducation dans les pays socialistes « frères ». Par le biais des pays et thèmes désormais privilégiés, comme des modèles d'argumentation utilisés pour les présenter, était construit un « système-monde »

spécifiquement socialiste qui, défini comme « internationaliste », revendiquait l'internationalité pour lui et se positionnait ainsi en antithèse potentiellement conflictuelle de la modernité « cosmopolite et atlantiste », c'est-à-dire ouest-européenne et américaine. Et à nouveau, la construction sémantique de « systèmes-mondes » antagonistes, au sens braudélien évoqué plus haut, ne s'appuyait pas seulement sur les présentations dans les articles principaux, mais dans les mêmes proportions sur l'importation – réduite en conséquence – du savoir sous forme de citations. Parallèlement, les revues chinoises reflétaient la rupture avec l'Union soviétique et avec le modèle de développement soviétique. Après avoir endossé durant une brève décennie le rôle d'un jeune partenaire docile de l'Union soviétique, le pays s'efforça à partir de 1958/1959 de formuler une voie de développement chinoise, bâtie sur ses propres traditions scientifiques et pédagogiques. L'isolement culturel et idéologique qui en résulta, renforcé encore par la révolution culturelle de 1966 à 1977, se traduisit immédiatement par la disparition presque complète d'articles et thèmes internationaux (au profit d'une croissance considérable des thèmes et analyses historiques, particulièrement dans les années 1960 et 1970). Ce n'est qu'au fil des années 1980, dans la foulée de la politique de modernisation proclamée par Deng Xiaoping, que l'isolement fit à nouveau place à une ouverture prudente sur l'environnement international.

Par rapport aux phases que nous venons d'évoquer, une large ouverture internationale initiale, suivie d'une fermeture idéologique et nationaliste du spectre discursif, les évolutions récentes en Espagne (depuis les années 1970), en Russie (depuis les années 1980) et en Chine (à partir des années 1990) s'avèrent bien plus différenciées. Elles concernent aussi bien le changement de système sociopolitique que la réflexion sur le système éducatif et les références internationales qu'elle contient. Les trois pays ont connu, après des phases – plus ou moins franches selon les pays – de libéralisation interne et de réintégration dans les relations économiques et scientifiques internationales, des processus de transition vers les modèles d'organisation occidentaux, libéraux et capitalistes, également fort disparates. Dans le cas espagnol, le processus de transition fut long mais complet, alors qu'en Russie il fut abrupt mais accompagné d'instabilités récurrentes. Quant à la Chine, qui connaît une phase de libéralisation économique largement opaque, elle maintient aujourd'hui encore un régime politique rigide.

En ce qui concerne la réflexion pédagogique, ces changements se traduisent d'abord par une nouvelle ouverture aux thèmes, aux références et à l'importation de savoirs internationaux. Mais cette ouverture demeura cependant – et demeure jusqu'à la fin des années 1990 – à un niveau inférieur de très loin à celui qu'elle avait durant les décennies de l'entre-deux-guerres. Cet écart est particulièrement frappant pour les revues espagnoles et chinoises. De même, le degré de convergence qui existait entre les formations discursives des trois pays dans les années 1920 et au début des années 1930 n'a pu être à nouveau atteint. Il en va de même pour les correspondances internes perceptibles dans le discours des revues espagnoles, russes et chinoises, c'est-à-dire les correspondances entre thèmes étudiés, pays privilégiés, citations et traductions. Leurs divergences de valeurs sont bien en deçà du niveau de concordance atteint durant l'entre-deux-guerres. Il est certain qu'un nouvel intérêt pour les évolutions, les modèles et les savoirs des pays industriels occidentaux à l'économie libérale de marché (européens et nord-américains) est perceptible dans les années 1990 : on relève par exemple un intérêt pour les formes d'administration de l'éducation et de management scolaire, pour les méthodes de formation des enseignants et pour les réformes des programmes ou encore pour les problèmes de définition et de mesure des standards de qualité et de performances scolaires. Mais cet intérêt est nettement moins massif que durant l'entre-deux-guerres. Au contraire, la relative ouverture à l'international s'accompagne, pour partie, d'une dispersion notable des espaces de références.

Cette diversification est patente dans les pages de la *Revista Española de Pedagogía*. Elle se manifeste sur le plan quantitatif : comparée aux mentions des pays industriels occidentaux, la prise en compte des thèmes des organisations internationales et de pays-tiers croît. Mais elle se manifeste également sur le plan qualitatif : on y lit une distanciation inspirée par les valeurs traditionnelles vis-à-vis du modèle américain et des réflexions critiques sur le coût culturel de la modernisation. La nouvelle diversification des espaces de référence qui est à l'œuvre dans les revues chinoises de ces dix dernières années est encore plus explicite. Une plus forte proportion d'articles se réfère aussi bien à des programmes et modèles éducatifs propagés par les organisations internationales qu'à des sociétés extra-européennes, précisément asiatiques. Partant, ces articles reflètent non seulement la priorité, suivant la ligne du programme de modernisation de Deng Xiaoping, accordée

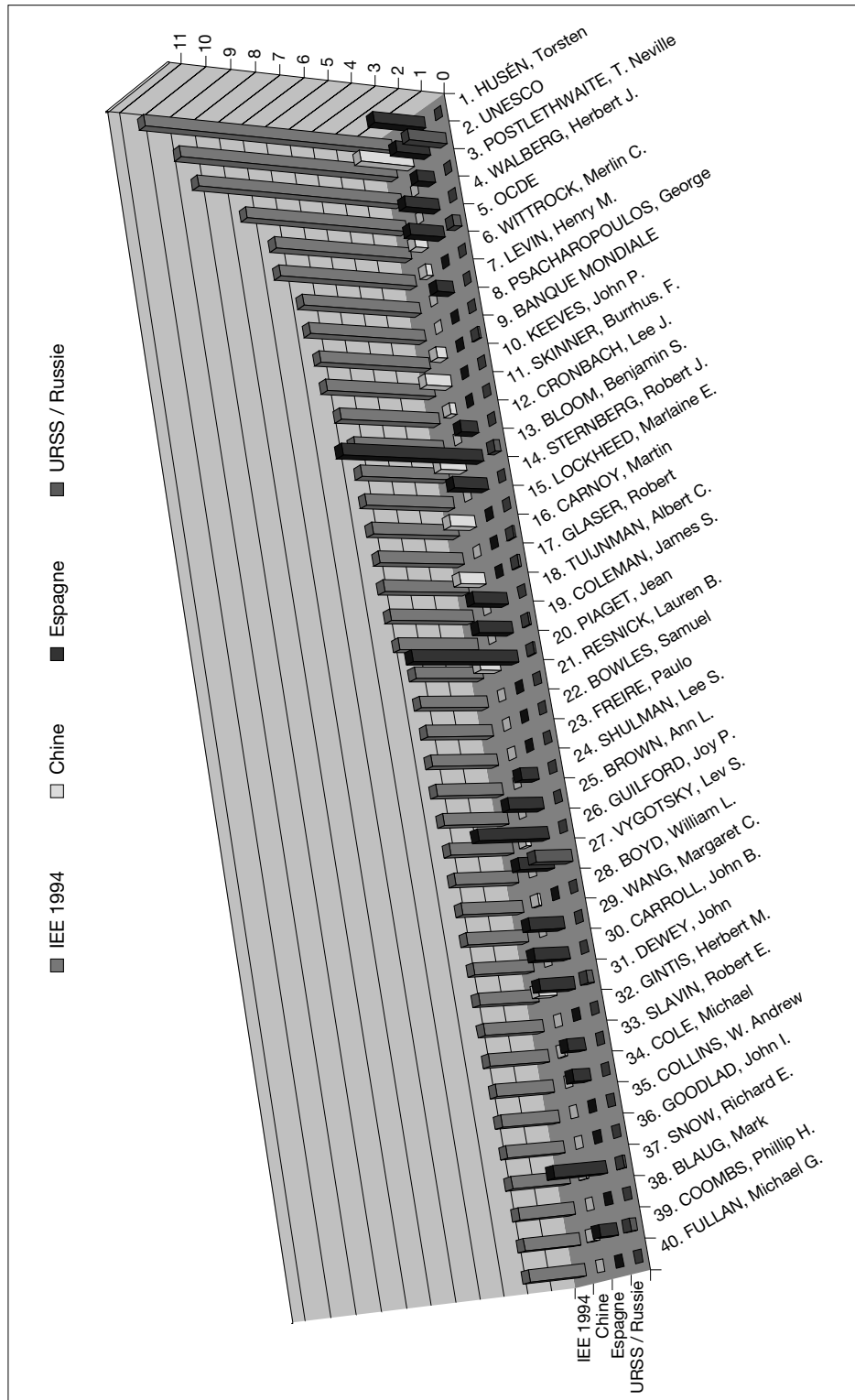
aux relations entre éducation et développement en général et à l'exploration de modèles internationaux en particulier dans la perspective de la reconstruction d'un système d'enseignement supérieur et technique performant, mais ces articles indiquent également la tendance croissante à ne plus se satisfaire d'un simple emprunt au modèle occidental, dès qu'il s'agit de penser le développement de l'éducation et la modernisation sociale. L'intérêt grandissant de la Chine envers les pays en voie de développement non européens souligne également le renforcement de la conscience de sa propre valeur de la part d'un pays qui s'est depuis longtemps efforcé de remplir un rôle de « mentor du tiers-monde », et qui admet aujourd'hui s'inspirer de différents pays, régions et systèmes politiques, dans le but explicite d'examiner des stratégies alternatives de développement (cf. aussi Kindermann 2001).

Le plus spectaculaire enfin est la dispersion, caractéristique des années 1990, des espaces de référence de la Russie. Une ouverture prudente aux modèles d'Europe de l'Ouest s'opère lentement depuis les années 1960, même si elle est traversée de critiques et de réserves. Mais elle ne s'accompagne pas, après l'effondrement du « système-monde » socialiste, d'une conversion massive aux programmes et modèles éducatifs internationaux (américain et ouest-européens). Au contraire, ces derniers font à nouveau l'objet de critiques grandissantes depuis le milieu des années 1990. Ces critiques s'adressent en particulier à la décadence morale qui est imputée aux écoles occidentales (américaines) et prennent ainsi des formes de justification qui, à la différence de l'époque soviétique, ne reposent pas sur une idéologie politique mais sur des convictions nationalistes et/ou religieuses. Dans le même esprit, l'intérêt croissant que montrent les articles de la *Pedagogika* pour les pays non occidentaux ne concerne pas les pays extra-européens en voie de développement. En revanche, on trouve un nombre croissant d'articles consacrés aux origines et à la propagation de l'orthodoxie ; à l'importance de la culture byzantine dans la consolidation du christianisme en Bulgarie, en Serbie et en Russie ancienne ; à la contribution des savants et missionnaires russes du XVIII^e siècle à la stabilisation culturelle et religieuse de la Serbie face aux Lumières (*Aufklärung*) occidentales et à la latinité catholique ; à l'apport culturel des émigrés russes sur le large espace slave depuis le début du XX^e siècle ; au caractère spécifiquement panslave de la pédagogie de Comenius ; ou plus généralement à la place de l'orthodoxie sur le plan culturel et identitaire et à celle d'une pédagogie orthodoxe dans la Russie contem-

poraine. Il faut y voir l'effort manifeste, suite à la dissolution de la partie du monde socialiste, pour trouver un certain succédané sous forme de (re-)construction d'un autre « système-monde », qui soit expressément non occidental. Ce « système-monde » est donc essentiellement défini en termes ethniques et religieux, c'est-à-dire slaves et orthodoxes. Comme l'ont montré les événements générés par l'éclatement et la guerre en Yougoslavie, cette affirmation d'une base commune à un monde slave et orthodoxe trouve un véritable écho dans la conscience politique de larges cercles politiques, scientifiques et culturels. Elle a autant recours à des schémas d'interprétation très traditionnels qui opposent l'orthodoxie slave à la latinité occidentale, l'intellectualité russe au matérialisme américano-européen, qu'elle s'est donné pour but d'orienter les valeurs et d'offrir du sens à la culture et à l'éducation dans la Russie contemporaine (cf. le prolongement de ces orientations intellectuelles dans le remaniement des manuels d'histoire décrit par Zajda et Zajda, 2003).

Ces résultats sont confortés, enfin, par l'analyse de citations, qui englobe la période allant des années 1970 à 1990 et donc la troisième des trois phases discursives que l'on peut distinguer *cum grano salis*. D'un point de vue purement quantitatif déjà, la figure 3 montrant le classement des auteurs les plus cités ou des auteurs collectifs – pour les Organisations internationales (OGI) – illustre les *différences* marquantes *entre* les profils de réception qui caractérisent les réflexions en matière de politique éducative et de pédagogie dans nos trois unités d'analyse. Cette hiérarchie démontre en outre l'énorme *distance* aussi bien du profil de réception espagnol que (tout particulièrement) des profils russe et chinois à l'égard des positions intellectuelles de l'*International Encyclopedia of Education*. Ce résultat est d'autant plus significatif que cette encyclopédie est considérée comme l'œuvre internationale de référence par excellence, et que l'orientation de ses articles proches de l'économie de l'éducation et des hypothèses de recherche empirique et psychologique correspond exactement aux hypothèses du modèle de l'« idéologie de l'éducation de portée mondiale » et de la science de l'éducation scientiste mentionnées au début. Il est remarquable que parmi les grandes organisations internationales, ce soit l'Unesco, c'est-à-dire l'organisation dont les nombreuses publications et programmes sont les plus éloignés de l'économie de l'éducation mais soutiennent intensément des grands idéaux et les droits de l'homme, qui soit la plus citée dans les trois contextes discursifs. À l'opposé, la Banque mondiale est la moins citée et n'est pas

Figure 3. – Fréquence des citations des principaux auteurs de référence de *The International Encyclopedia of Education* (1994) et des revues spécialisées en éducation publiées en Chine, Espagne et URSS/Russie



Name	IEE 1994	Chine	Espagne	URSS / Russie
1. HUSÉN, Torsten	10,51	0	2,24	0
2. UNESCO	9,24	2,32	1,47	1,65
3. POSTLETHWAITE, T. Neville	8,69	0	0,75	0
4. WALBERG, Herbert J.	6,87	0	1,49	0
5. OCDE	5,85	0,55	1,49	0,35
6. WITTRUCK, Merlin C.	5,85	0,27	0	0
7. LEVIN, Henry M.	5,06	0	0,75	0
8. PSACHAROPOULOS, George	4,98	0	0	0
9. BANQUE MONDIALE	4,74	0,44	0	0,09
10. KEEVES, John P.	4,66	1,11	0	0
11. SKINNER, Burrhus. F.	4,27	0,27	0	0
12. CRONBACH, Lee J.	3,87	0	0,75	0
13. BLOOM, Benjamin S.	3,79	1,11	5,97	0,26
14. STERNBERG, Robert J.	3,79	0	1,49	0
15. LOCKHEED, Marlaine E.	3,71	1,11	0	0
16. CARNOY, Martin	3,63	0	0	0,09
17. GLASER, Robert	3,63	1,11	0	0,09
18. TUIJNMAN, Albert C.	3,55	0	1,49	0
19. COLEMAN, James S.	3,4	0	1,49	0,09
20. PIAGET, Jean	2,92	0,88	4,48	0,09
21. RESNICK, Lauren B.	2,92	0	0	0
22. BOWLES, Samuel	2,84	0	0	0
23. FREIRE, Paulo	2,84	0	0	0
24. SHULMAN, Lee S.	2,84	0	0,75	0
25. BROWN, Ann L.	2,76	0	1,49	0
26. GUILFORD, Joy P.	2,69	0,22	2,99	0
27. VYGOTSKY, Lev S.	2,69	0	1,49	1,56
28. BOYD, William L.	2,61	0,11	0	0
29. WANG, Margaret C.	2,61	0	1,49	0

Name	IEE 1994	Chine	Espagne	URSS / Russie
30. CARROLL, John B.	2,53	0	1,49	0
31. DEWEY, John	2,53	0,77	1,49	0,26
32. GINTIS, Herbert M.	2,53	0	0	0
33. SLAVIN, Robert E.	2,53	0,11	0,75	0
34. COLE, Michael	2,45	0	0,75	0
35. COLLINS, W. Andrew	2,45	0	0	0
36. GOODLAD, John I.	2,45	0	0	0
37. SNOW, Richard E.	2,45	0,11	2,24	0,09
38. BLAUG, Mark	2,37	0	0	0
39. COOMBS, Phillip H.	2,37	0,22	0,75	0,26
40. FULLAN, Michael G.	2,37	0	0	0
41. BERLINER, David C.	2,29	0	0,75	0
42. BROPHY, Jere E.	2,29	0,11	0,75	0,09
43. GAGNÉ, Robert M.	2,29	0,11	0	0
44. LINN, Robert L.	2,29	0	0,75	0
45. BRUNER, Jerome S.	2,21	0,99	2,24	0,17
46. BRYK, Anthony S.	2,21	0,11	0	0
47. MIDDLETON, John	2,21	0	0,75	0
48. PLOMP, Tjeerd	2,13	0	0	0
49. RUTTER, Michael	2,13	0	0,75	0
50. THORNDIKE, Edward L.	2,13	0,11	1,49	0
51. TITMUS, Colin J.	2,13	0	0	0
52. UNDP	2,13	0	0	0
53. VERSPOOR, Adriaan M.	2,13	0	0	0
54. DE CORTE, Erik	2,05	0	0	0
55. GUBA, Egon G.	2,05	0,11	0	0
56. REYNOLDS, Maynard C.	2,05	0	0,75	0
57. SIMON, Herbert A.	2,05	0,11	0	0,09
58. TYLER, Ralph W.	2,05	0,11	1,49	0

même mentionnée une seule fois dans la *Revista de Pedagogía*. Et cela rejoint finalement une de nos observations : les économistes de l'éducation internationalement célèbres – les Psacharopoulos, Blaug, Carnoy ou Gintis – ne font pas partie des auteurs les plus cités dans les revues espagnoles, russes ou encore chinoises.

Si, enfin, on mène une analyse qualitative, détaillant les positions intellectuelles tenues par les auteurs les plus cités, se dessinent alors des profils de citations, configurés différemment dans chaque pays mais présentant des modèles dotés d'une grande cohérence interne. Ils montrent des préoccupations intellectuelles fondamentalement distinctes dans les trois

contextes discursifs nationaux ainsi que – comme il a été maintes fois constaté pour les processus de réception (cf. Bourdieu 1990) – l'existence de « filtres » de sélection et d'appropriation du savoir étranger. Pour les cas espagnol et russo-soviétique, ces filtres correspondent à une conception épistémologique de la pédagogie ou de la science de l'éducation qui, même si elle a des contenus idéologiques distincts, peut être envisagée comme proposant une alternative méthodologique et théorique au modèle américano-européen de recherche scientifique sur l'éducation. Ainsi les auteurs les plus cités de la *Revista de Pedagogía* – philosophes, penseurs existentialistes chrétiens, et même les psychologues minutieusement sélectionnés – dessinent une alternative sous la forme d'une réflexion pédagogique conciliable avec les traditions catholiques et thomistes qui ont dominé en Espagne des décennies durant. De manière similaire dans la *Sovyetskaya Pedagogika*, jusqu'à l'effondrement politique et idéologique de l'ancien « système-monde » socialiste, dominant des auteurs qui défendent moins une recherche sur l'éducation déterminée par une rationalité économique telle que l'entend l'*International Encyclopedia of Education*, qu'une pédagogie matérialiste dotée d'une conception et d'une approche de l'empirie spécifiques. Rompant radicalement avec celle-ci, les citations russes des années 1990 se distinguent par des citations étonnamment récurrentes de la Bible ou par le retour des philosophes de la religion inscrits dans des courants de la critique culturelle ou existentialistes. Elles révèlent une pensée traditionnelle russe fonctionnellement équivalente aux conceptions espagnoles. De l'autre côté, la Chine fait beaucoup moins appel à des problématiques théoriques et méthodologiques devant structurer la réflexion systémique et servir de filtres sélectifs dans la réception du savoir non national. La réflexion se concentre plutôt sur l'identification d'une « vraie » voie de modernisation, c'est-à-dire une voie de modernisation qui soit accessible à moindre frais, réalisable matériellement, tout en restant compatible avec l'idéologie dominante. Il semble que dans le contexte de réflexion chinois toutes les autres questions, qu'il s'agisse de l'éducation proprement dite, de politique éducative ou de réflexion pédagogique, se rattachent à ce problème central.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Même si ces résultats partiels sont, dans l'ensemble, encore trop provisoires pour être à même d'en tirer des conclusions définitives, voire des falsifi-

cations, ils indiquent toutefois des oscillations bien trop profondes entre les phases d'ouverture internationale et celles de fermeture sociocentrée (*au sein* des espaces discursifs spécifiques de chaque pays) et de bien trop fortes différences dans chacun des horizons de référence ou des « visions du monde » esquissés (*entre eux*) pour être compatibles avec les thèses du modèle néo-institutionnaliste. À l'encontre des hypothèses supposant que l'institutionnalisation vers un « environnement culturel mondial » va croissant, et qui ne tiennent pas compte des différences dans les contextes sociopolitiques, de tels résultats attestent la pérennité du sens de telles conditions contextuelles. À cet égard, les résultats condensés ici mettent explicitement en relief les liens généraux – caractéristiques des externalisations de la réflexion pédagogique – entre le changement d'un système politique et social, les changements d'impératifs en matière de réforme de son système éducatif et les transformations de la réflexion sur l'éducation et les politiques éducatives qui y sont liées. Complétés en outre par les résultats de l'analyse de citations, ils mettent en évidence comment les offres transnationales de savoir, de programmes de réforme et de modèles de développement sont réfractées par des seuils de sélection, ainsi que des besoins d'interprétation, toujours contextualisés sur le plan culturel, intellectuel, politique ou idéologique. Sur ce point, nos résultats sont confirmés par des phénomènes bien connus de la recherche comparative : les tendances auto-évolutives à la continuité, les potentiels de renouvellement d'espaces de communication limités à la langue nationale ou les restrictions de citations internationales liées à l'existence de barrières de réception correspondantes (Keiner & Schriewer 2000). Enfin, on peut aussi rattacher ces résultats aux perspectives de la sociologie historique et de l'anthropologie culturelle qui soulignent l'opposition entre une occidentalisation superficielle des institutions ainsi que des économies et la persistance de modèles de sens culturels spécifiques, et qui suggèrent un éclatement entre « pouvoir » et « sens » (cf. par exemple Badie 1992b ; Laïdi 1992). En d'autres termes, les modèles que montrent nos résultats sont bien plus régis par la *socio-logique d'externalisations* que par une *dynamique d'intégration sociale mondialisée*. Ils soulignent bien plus les variations de besoins culturels, politiques ou idéologiques en « supplément de sens » que la marche triomphale d'une « idéologie de l'éducation de portée mondiale » appuée par l'économie de l'éducation.

Des modélisations et recherches futures pourront s'inscrire avec profit dans ces perspectives et venir

compléter, approfondir ou rectifier nos propres résultats et interprétations. Car les questions de la vérification empirique de processus hypothétiques de diffusion globale et l'examen des prétentions de validité du paradigme de système mondial embrassent un vaste champ de recherche. En conséquence, nous concluons en mentionnant un certain nombre de problématiques de recherche, qui demandent à être examinées en priorité, et dans la perspective du projet que nous avons esquissé :

1. L'enquête nécessite non seulement d'observer les manifestations éventuelles d'une « idéologie de l'éducation de portée mondiale » (sélectivement transformée) dans les programmes éducatifs et les projets de réforme éducative nationaux, mais aussi de prendre en compte les flux transnationaux, et leurs effets sur la transformation de la réalité, de concepts-clés de la politique de l'éducation, qui étaient à l'origine plutôt économiques ou relevaient de l'économie de l'éducation (tels que ceux d'« *efficiency* », d'« *accountability* » ou de « *management* »).

2. Il est en outre nécessaire de mettre au jour l'intensité et les formes de réception des savoirs et des expertises gouvernementales, produites par les orga-

nisations internationales (OGI), aux divers niveaux des débats sur la réforme de l'éducation, de la politique et de la planification de l'éducation, et ce, non exclusivement mais en priorité, dans les unités d'analyses qui constituent le cœur de notre recherche.

3. Il serait enfin du plus grand intérêt de mettre l'accent sur des analyses plus détaillées des transformations sémantiques que la recherche internationale sur l'éducation a elle-même provoquées par des procédés courants, tels que par exemple les enquêtes internationales entreprises dans une perspective politique, les comparaisons d'indicateurs de performances ou le *benchmarking* international. En effet, ces processus produisent, à l'opposé des connaissances que transmettent des analyses spécifiquement comparatives, non pas une contextualisation, mais une décontextualisation ; ils ne génèrent pas la complexité mais l'abstraction de modèles ; et ce faisant, ils semblent promouvoir des vagues de standardisation et d'alignement toujours renouvelées.

Jürgen Schriewer

Université Humboldt (Berlin)

(Traduction réalisée avec l'aide précieuse de Valentine Meunier, Berlin)

BIBLIOGRAPHIE

- ALBROW M. & KING E. (Eds.) (1990). – **Globalization, Knowledge, and Society**. London etc. : Sage.
- BADIE B. (1992a). – **L'État importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique**. Paris : Fayard.
- BADIE B. (1992b). – Analyse comparative et sociologie historique. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, n° 133, août, p. 363-372.
- BADIE B. & SMOUTS M.-C. (1992). – **Le retournement du monde. Sociologie de la scène internationale**. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz.
- BAUMERT J. et al. (Eds.) (2001). – **Pisa 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich**. Opladen : Leske & Budrich.
- BENDIX R. (1978). – **Kings or People. Power and Mandate to Rule**. London & Berkeley : University of California Press.
- BOLI J. & RAMIREZ F.O. (1986). – World Culture and the Institutional Development of Mass Education. In J.G. Richardson (Ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York etc. : Greenwood Press, p. 65-90.
- BOURDIEU P. (1990). – Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte/Cahiers d'Histoire des Littératures romanes**, vol. 14, n° 1-2, p. 1-10.
- CHALKER D.M. & HAYNES R.M. (1994). – **World Class Schools : New Standards for Education**. Lancaster, PA : Technomic Publishing Company.
- COOMBS P.H. (1985). – **The World Crisis in Education**. Oxford & New York : Oxford University Press.
- CRAWFORD E., SHINN T. & SÖRLIN S. (Eds.) (1993). – **Denationalizing Science. The Contexts of International Scientific Practice**. *Sociology of the Sciences, A Yearbook*, vol. XVI. Dordrecht etc. : Kluwer.
- EISENSTADT S.N. (1999). – Modernität und historische Erfahrung in Japan. In H. Kaelble & J. Schriewer (Eds.), **Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften**. Frankfurt a.M. & New York : Campus S. p. 105-131.
- EISENSTADT S.N. (2000). – **Die Vielfalt der Moderne**. Weilerswist : Velbrück Wissenschaft.
- ELIAS N. (1983). – **Engagement und Distanzierung**. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- ESCOLANO BENITO A. (1992). – Los comienzos de la modernización pedagógica durante el franquismo. **Revista Española de Pedagogía**, n° 192, p. 289.

- FIALA R. & LANFORD A.G. (1987). – Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970. **Comparative Education Review**, 31, S. 315-332.
- FRIEDMAN J. (1994). – **Cultural Identity and Global Process**. London etc. : Sage.
- GELPI E. (1992). – **Conscience Terrienne. Recherche et Formation**. Firenze : McColl Publisher.
- GENOV N. (Ed.) (1989). – **National Traditions in Sociology**. London etc. : Sage.
- GRUZINSKI S. (1999). – **La pensée métisse**. Paris : Fayard.
- HÜFER K., MEYER J.W. & NAUMANN J. (1987). – Comparative education policy research : a world society perspective. In M. Dierkes ; H.N. Weiler & A. Berthoin-Antal (Eds.), **Comparative Policy Research. Learning from Experience**. Aldershot : Gower, p. 188-243.
- HUSÉN T. & POSTLETHWAITE T.N. (Eds.) (1994). – **The International Encyclopedia of Education : Research and Studies**. 2nd edition in 12 volumes. Oxford etc. : Pergamon.
- KEINER E. & SCHRIEWER J. (2000). – Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition ? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. **Revue Suisse des Sciences de l'éducation**, 22, p. 27-50.
- KINDERMANN G.-K. (2001). – **Der Aufstieg Ostasiens in der Weltpolitik 1840-2000**. Stuttgart and Munich : Deutsche Verlags-Anstalt.
- KOMENAN A.G. (1987). – **World Education Indicators**. Washington : The World Bank.
- KURIAN G.T. (Ed.). (1988). – **World Education Encyclopedia**, Vol. I-III, New York & Oxford : Facts on File Publications.
- LAÏDI Z. (1992). – **L'ordre mondial relâché. Sens et puissance après la guerre froide**. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Berg Publishers.
- LANGLOIS S. *et al.* (Ed.) (1994). – **Convergence or Divergence ? Comparing Recent Social Trends in Industrial Societies**. Frankfurt a.M. & Montréal etc. : Campus & McGillQueen's University Press.
- LUHMANN N. (1981). – **Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat**. München & Wien : Olzog.
- LUHMANN N. & SCHORR K.-E. (1979). – **Reflexionsprobleme im Erziehungssystem**. Stuttgart : Klett-Cotta.
- MEYER J.W., NAGEL J. & SNYDER C.W. Jr. (1993). – The Expansion of Mass Education in Botswana : Local and World Society Perspectives. **Comparative Education Review**, 37, p. 454-475.
- MEYER J.W. & RAMIREZ F.O. (2000). – The World Institutionalization of Education - Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), **Discourse Formation in Comparative Education**. Comparative Studies Series, vol. 10. Frankfurt a.M. etc. : Peter Lang, p. 111-132.
- Le Monde** (2000). – Le premier marché mondial de l'éducation s'est ouvert à Vancouver. **Le Monde**, 26 mai 2000, p. 10.
- OELKERS J. (1999). – Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. **Zeitschrift für Pädagogik**, 45, S. 461-483.
- PIAGET J. (1970). – **Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen**. Frankfurt a.M. etc : Ullstein.
- PIETERSE J.N. (1994). – Globalisation as Hybridisation. **International Sociology**, 9, S. 161-184.
- PRZEWORSKI A. & TEUNE H. (1970). – **The Logic of Comparative Social Inquiry**. New York etc. : Wiley-Interscience.
- PSACHAROPOULOS G. (1987). – **Critical Issues in Education. A World Agenda**. Washington, DC : The World Bank.
- RAMIREZ F.O. & BOLI J. (1987). – The Political Construction of Mass Schooling : European Origins and Worldwide Institutionalization. **Sociology of Education**, 60, p. 2-17.
- REYNOLDS D., TEDDLIE C. & CREEMERS B. (2002). – **World Class Schools**. London etc. : Carfax.
- RINGER F. (1992). – **Fields of Knowledge : French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920**. Cambridge : Cambridge University Press & Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- RÖHRS H. & LENHART V. (Ed.). (1994). – **Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch**. Frankfurt a.M. etc. : Peter Lang.
- SANDERSON S.K. (Ed.) (1995). – **Civilizations and World Systems. Studying World-Historical Change**. Walnut Creek, London etc. : Altamira & Sage.
- SCHOFER E. (1999). – Science Associations in the International Sphere, 1875-1990 : The Rationalization of Science and the Scientization of Society. In J. Boli & G. M. Thomas (Eds.), **Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875**. Stanford, CA : Stanford University Press, p. 249-266.
- SCHRIEWER J. (1992). – The Method of Comparison and the Need for Externalization : Methodological Criteria and Sociological Concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), **Theories and Methods in Comparative Education**. Third edition. Comparative Studies Series, vol. 1. Frankfurt am Main, Bern etc. : Peter Lang, p. 25-83.
- SCHRIEWER J. (1998). – Études pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques : La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In Drewek, P. ; Lüth C. *et al.* (Eds.), **History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Éducation**. Paedagogica Historica, Supplementary Series, vol. III. Gent : C.S.H.P., pp. 57-84.
- SCHRIEWER J. (2000). – World System and Interrelationship Networks. In T.S. Popkewitz (Ed.), **Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community**. Albany : State University of New York Press, p. 305-343.
- SCHRIEWER J. (2001). – **Formas de Externalização no Conhecimento Educacional**. Cadernos Prestige, vol. 5 (Lisboa : Educa, 2001).
- SCHRIEWER J., HENZE J. *et al.* (1999). – « Konstruktion von Internationalität : Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). » In H. Kaelble & J. Schriewer (Eds.), **Gesellschaften im Vergleich. For-**

- schungen aus **Sozial- und Geschichtswissenschaften**. Komparatistische Bibliothek, Bd. 9. Frankfurt a.M. etc. : Peter Lang, 2. durchges. Aufl., S. 151-258.
- SCHRIEWER J., MARTÍNEZ C., WICHMANN J. & HENZE J. (2003). – Unterwegs zu einer « Weltbildungssemantik ». In J. Schriewer (Ed.), **Internationalisierung pädagogischen Wissens**. Weinheim : Deutscher Studienverlag, forthcoming.
- SCHRIEWER J., KEINER E. & CHARLE C. (Ed.) (1993). – **Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen**. Frankfurt a.M. : Peter Lang.
- SHORROCKS-TAYLOR D. & JENKINS E.W. (Ed.). (2000). – **Learning from Others. International Comparisons in Education**. Dordrecht etc. : Kluwer Academic Publishers.
- SPYBEY T. (1996). – **Globalization and World Society**. Cambridge : Polity Press.
- TENORTH H.-E. (1976). – Geschichte und Traditionalisierung. **Bildung und Erziehung**, 29, S. 494-508.
- THOMAS G.M., MEYER J.W., RAMIREZ F.O. & BOLI J. (1987). – **Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual**. Newbury Park, CA : Sage.
- UNESCO (1990). – **The World Declaration on Education for All**. Paris : Unesco.
- UNESCO (1993). – **Education for All**, 3 vol. Bonn : UNO-Verlag.
- UNESCO (1996). – **World Education Report 1995**. Oxford : Oxford University Press.
- WALBERG H.J. (Ed.). (1999-2000). – **Educational Practices Series**, n° 1-3. Brussels & Geneva : International Academy of Education & International Bureau of Education n.d. [1999-2000], « Series Preface », p. 3-4.
- THE WORLD BANK (1991). – **World-Development Report**. New York & Oxford : Oxford University Press, 4th edition.
- ZAJDA J. & ZAJDA R. (2003). – The Politics of Rewriting History: New History Text books and Curriculum Materials in Russia. **Revue internationale de l'éducation**, 49, n°s 3-4, p. 363-364.

ANNEXE

REVUES DÉPOUILLÉES

(a) pour l'Espagne :

Revista de Pedagogía

Visée : Débats théoriques généraux de pédagogie ;
Période de parution : 1922 à 1936 ;
Éditeur : Lorenzo Luzuriaga (éminent pédagogue de son époque)
pour le compte du musée national *Museo Pedagógico* à Madrid.

Revista Española de Pedagogía

Visée : Débats théoriques généraux de pédagogie ;
Période de parution : 1943 jusqu'à aujourd'hui ;
Éditeur : *Instituto de Pedagogía 'San José de Calasanz'* sous tutelle du *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (contrôlé par l'État), depuis 1992 transformé en institut de droit privé intitulé *Instituto Europeo de Iniciativas Educativas*.

(b) Pour la Russie (Union soviétique) :

Na putyakh k novoy shkolye (En route vers une nouvelle école)

Visée : Transmission de la pensée de l'éducation nouvelle ;
Période de parution : 1922 à 1930 ;
Éditeur : Nadeshda K. Krupskaja pour le compte de la section éducation du Conseil scientifique national (*Gosudarstvenny Ucheny Sovet*).

Narodnoje Prosvescenie (Éducation populaire)

Visée : Débats théoriques pédagogiques et sur la politique éducative, questions fondamentales en matière de culture et d'éducation ;
Période de parution : 1918 à 1931 ;
Éditeur : Narkompros (Comité populaire pour l'éducation).

Sovyetskaya Pedagogika, paraît depuis 1991 sous le titre de *Pedagogika*

Visée : Production académique et universitaire en sciences de l'éducation ;
Période de parution : Juillet 1937 jusqu'à aujourd'hui ;
Éditeur : Académie des sciences pédagogiques de l'URSS,
à partir de 1991 : Académie russe pour l'éducation.

(c) pour la Chine :

Jiaoyu Zazhi (The Chinese Educational Review)

Visée : Débats théoriques généraux sur la pédagogie et la recherche en éducation ;
Période de parution : 1909-1949, interruption due à la guerre entre 1932-34 et 1941-47 ;
Éditeur : Intellectuels indépendants rassemblés autour de la maison d'édition Shangwu Yinshuguan ; organe pédagogique central de la République chinoise.

Renmin Jiaoyu (People's Education)

Visée : Transmission des directives politiques en matière d'éducation, questions méthodiques et didactiques, transmission de modèles pédagogiques ;

Période de parution : 1950 jusqu'à aujourd'hui ;

Éditeur : Ministère de l'Éducation / Commission d'éducation nationale de la République populaire de Chine.

Jiaoyu Yanjiu (Educational Research)

Visée : Recherche pédagogique, débats théoriques en sciences de l'éducation ;

Période de parution : 1979 jusqu'à aujourd'hui ;

Éditeur : *China National Institute of Educational Research* (Institut national de la recherche pédagogique à Pékin).

Going global ? L'internationalisation des universités australiennes et la crise mondiale

Anthony Welch

En distinguant fermement internationalisation et globalisation, cet article présente les effets problématiques de cette dernière sur l'évolution des universités australiennes. Il entend ainsi démontrer que, au-delà de l'internationalisation, qui est accueil d'une dimension internationale et interculturelle, la globalisation est un processus qui a plusieurs aspects, mais dans lequel les contraintes économiques pèsent de tout leur poids sur les politiques éducatives. Pour appuyer sa démonstration, l'auteur examine précisément l'évolution du recrutement des étudiants et l'évolution des fonds de ressources disponibles (en interrogeant en passant le mode de définition des programmes eux-mêmes), et il décrit des bouleversements rapides qui, d'après cette analyse, se comprennent alors en fonction d'une pure et simple emprise des principes du marché.

Mots-clés : internationalisation, globalisation, universités, étudiants.

On attribue depuis dix ans beaucoup d'importance au succès des universités australiennes dans le domaine de l'internationalisation. Les statistiques indiquent depuis 1985 une augmentation impressionnante du nombre d'étudiants étrangers. Outre l'avantage de frais de scolarité relativement peu élevés par rapport à ceux des États-Unis ou du Royaume-Uni, ceci aura sans doute fourni à l'économie australienne une certaine protection contre les pires effets des catastrophes financières asiatiques. Les universités australiennes étaient déjà des sites cosmopolites dans la mesure où, par différence avec le profil du professorat habituel, le personnel académique et administratif possédait souvent des qualifications et

une expérience obtenues dans d'autres pays du monde. En outre, le processus d'internationalisation des programmes d'étude est lui-même en pleine expansion.

Mais le phénomène complexe et contesté de la globalisation vient jeter une ombre sur ce beau tableau, surtout dans le domaine de la concurrence mondiale, notamment la concurrence des industries de la connaissance. Les universités australiennes ont certes depuis dix ans une présence internationale plus solide (surtout en ce qui concerne l'accueil d'étudiants), mais il y a à cela un coût assez élevé. La montée inexorable des prix de revient exerce une

pression sur l'internationalisation de ces universités, et entraîne une baisse de la proportion des enseignants par rapport au nombre des étudiants, une croissance massive des inscriptions (avec en même temps des réductions dans les fonds alloués par le gouvernement), la multiplication des postes à temps partiel à la place d'emplois permanents, la croissance du nombre de cadres (« managers ») provoquant la rancune des enseignants (académiques), et toujours le slogan « faire plus avec moins », ce qui a pour conséquence la démoralisation de nombreux enseignants.

Cet article confronte ces deux phénomènes contradictoires, la globalisation et l'internationalisation, en évaluant la nature et la direction des réformes universitaires australiennes depuis dix ans. De récentes analyses des principaux indices de l'internationalisation des universités australiennes et des effets de la globalisation sur les universités et leur travail n'aboutissent pas à dresser des tableaux convergents. C'est ce qui incite à poser la question suivante : les universités australiennes ont-elles connu une véritable internationalisation ou ont-elles simplement subi les effets de la globalisation ?

VERS UNE DÉFINITION DE L'INTERNATIONALISATION ET DE LA GLOBALISATION

Une évaluation des effets de l'internationalisation par rapport à ceux de la globalisation suppose d'abord une définition de ces expressions. Il semble ne pas y avoir d'accord général sur ce point, surtout en ce qui concerne la globalisation. Nous rappelons ici la définition très utile de Jane Knight : « l'internationalisation est un processus par lequel on intègre une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement, la recherche, et les fonctions de service d'une institution » (1). À la base de cette définition se trouvent « des notions de bon sens », celles de communauté internationale, de coopération internationale, une communauté avec des intérêts en commun et une idée du « bien commun » (2), toutes choses auxquelles on associe les idéaux de la charte des Nations Unies. Ceci fournit par conséquent un modèle international, moral et politique, basé sur le respect de la différence et de la justice sociale, et sur le respect mutuel entre les nations et à l'intérieur de la nation. Ce sont là les caractéristiques les plus fréquentes des valeurs morales internationales : cette

définition rejette la notion de la domination des faibles par les plus forts (par exemple des nations en voie de développement par les nations les plus stables économiquement et politiquement, ou bien de la population d'une nation par une élite socio-politique puissante ou par un seul groupe ethnique ou religieux) (3). Les indices principaux de l'internationalisation sont donc les valeurs et les pratiques qui soutiennent la mutualité et les relations culturelles réciproques de l'internationalisation des universités.

La globalisation apparaît quant à elle beaucoup plus problématique. Il s'agit d'un concept souple et contradictoire en même temps, trop utilisé par les hommes politiques, les médias et les chercheurs, quelle que soit leur philosophie. Le chercheur anglais Leslie Sklair (4) essaie d'éclaircir ce débat en proposant une typologie des conceptions de la globalisation. Il désigne comme premier modèle l'approche en termes de système-monde, modèle familier à ceux qui travaillent dans l'éducation comparée grâce au travail d'Immanuel Wallerstein (Wallerstein 1979, 1987), et à d'autres auteurs comme Robert Arno (1982). Ce modèle est à orientation économique et il soutient que tous les pays peuvent être rangés dans le cadre du capitalisme mondial comme étant soit au centre, soit près de la périphérie, soit sur la périphérie. Cette théorie précède les débats actuels sur la globalisation, et ceci peut expliquer en partie le fait qu'elle garde comme principe central la notion de l'État (5).

Le deuxième modèle est proposé par Sklair lui-même sous la formule de « culture globale », et il met donc l'accent sur la culture, non sur l'économie. À l'origine de ce modèle, il y a un Slovène (6), mais c'est le Canadien Marshall McLuhan, il y a bien des années, qui a été le premier à présenter la possibilité d'une notion de culture globale. La dialectique changeante d'une identité individuelle et nationale devant l'émergence d'une culture globale, donc le lien entre le global et le local, est alors de première importance. Plus spécifiquement, c'est le rôle de la technologie de l'information et des médias de diffusion de l'information qui est primordial dans ce modèle : partout dans le monde, en même temps, presque au même moment, sont vues les mêmes images (avec peut-être des interprétations similaires) ; et que ces images appartiennent à un Murdoch ou un Gates ne change rien. La domination des matériaux américains dans le domaine de l'enseignement tertiaire par l'Internet joue ici également un rôle (7).

Le troisième modèle est celui de la Société Globale et il suggère que la globalisation représente une étape unique dans le développement mondial, étape dans laquelle se modifie notre définition de l'espace et du temps. On peut associer à ce modèle des auteurs tels que D. Harvey (1989), selon qui la globalisation comprime notre sens de l'espace et du temps, et Anthony Giddens, qui utilise l'expression « action à distance » (Giddens 1995) pour caractériser « la façon unique » dont la globalisation est en train d'élargir ce concept d'espace-temps (Li, Miyoshi 1999), et qui soutient aussi que « la modernité est, au fond, un processus de globalisation » (Giddens 1991, p. 163). Les théoriciens qui travaillent sur cette formule sont partiellement responsables de la popularisation d'idées telles que celles de « conscience globale » ou de « perspectives planétaires ».

Le dernier modèle « situe les forces mondiales et dominantes dans la structure d'un capitalisme de plus en plus globalisant » (Sklair 1999) - par exemple, presque la moitié des systèmes économiques les plus forts du monde existent sous la forme d'entreprises, plutôt que de pays (8). Ce modèle se libère de certaines des hypothèses traditionnelles de la sociologie qui prennent l'État comme symbole central. Il voit le capitalisme comme un système à la fois économique et social, ce qui explique, par exemple, la désindustrialisation des régions-clés du capitalisme, la trajectoire de crise de nombreux systèmes économiques depuis 1970, et la montée des sociétés commerciales transnationales et d'une classe capitaliste transnationale, classe qui agit en effet comme classe dirigeante (Dahrendorf 2000, Sklair 2001, Currie 2002). Ce modèle cherche à comprendre et à civiliser le capital global (Latham 1998), et ici l'éducation peut jouer un rôle, comme le montre cet article.

S'il existe une classe dominante transnationale, cette classe comprend non seulement les directeurs des entreprises transnationales mais aussi certains hauts fonctionnaires, les propriétaires des médias, et avant tout les hommes politiques. Ces « leaders » proclament l'inévitabilité de la globalisation : confrontés au déclin de la participation dans la communauté nationale (Putnam 1993, 1995, 1996, McGinn 1996, Cronin 2001, Welch 2001a) étant données l'évidente méfiance et la désaffection des citoyens, et confortés par les différences entre les nantis et les nécessiteux, ils trouvent qu'il n'y a pas d'autre solution : « TINA - There is no alternative ('On n'a pas d'alternative') comme le dit un Premier Ministre. « Dans une économie mondialisée on ne peut pas tourner le dos à la

réforme et aux changements qui se feront quoi qu'on veuille » (Australian 2001).

Un paradoxe intéressant dans ce cas, c'est que les gouvernements, tout en persévérant dans leur programme de mondialisation dans un but de restructuration de la société, cherchent à être réélus sur un programme de questions politiques propres à leur pays. Les règlements des organismes internationaux (North American Free Trade Agreement, NAFTA, devenu Free Trade Association of the Americas, FTAA, Asia Pacific Economic Cooperation, APEC, etc.), ne sont quasiment jamais présentés aux électeurs, et ceux-ci se sentent par conséquent tenus à l'écart de ces accords, sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir, d'autant moins qu'ils sont souvent proposés par les gouvernements sous la forme de « Il n'y a pas d'alternative ». Plus on exige des changements dans la structure, plus cet écart s'élargit. Comme le dit McGinn, « Quand un pays entre dans un système économique global, beaucoup de décisions sont enlevées du domaine public » (McGinn 1996, p. 350). Ces décisions engagent souvent des ajustements structurels dans le domaine de l'éducation, à une époque où l'éducation est de plus en plus utilisée comme un instrument d'activité économique et de compétitivité internationale. Dans certains pays, cet écart se trouve agrandi par les actions de gouvernements qui semblent soutenir les intérêts commerciaux globaux plutôt que l'intérêt de leurs électeurs, lesquels se sont d'ailleurs de plus en plus catégorisés en gagnants ou perdants (9). Il semblerait aussi qu'une certaine résistance aux projets d'action pan-européens, résistance apparue au sein des États-membres, reposerait sur une perception selon laquelle l'Union européenne devra répondre directement de ses actes devant les citoyens de chaque État. Giddens (1999) fait remarquer cependant que l'Union européenne représente une extension de la démocratie, même à l'intérieur de chaque État-membre : car si les États doivent céder un peu de leur souveraineté pour adhérer à l'Union, en revanche les cours européennes peuvent tout aussi bien agir pour sauvegarder les droits du citoyen (10).

On peut dire que tous les modèles cités ont une certaine valeur, et on trouve toutes sortes d'exemples pour illustrer cela : mais on soutient ici que c'est le modèle d'un capitalisme globalisant qui est le plus utile pour expliquer les réformes contemporaines dans le domaine de l'enseignement supérieur international (Welch 2001b, Currie & Newson 1998, Currie 2002, Myoshi 1999) et surtout la réforme des programmes et des profils de compétence. C'est ce que

confirment des indices comme la montée du « capitalisme académique » (Slaughter & Leslie 1998), notamment à travers les processus de marchandisation des connaissances et des biens éducatifs (Gewirtz, Ball and Bowe 1995, Marginson 1997, Fairclough 1995).

Les justifications de l'internationalisation des universités sont diverses (Pittaway, Ferguson, and Breen 1998), et, dans ce domaine assez sensible de la vie d'une université, on peut s'attendre à des écarts entre les priorités réelles et celles que l'on cite. La taxonomie de Knight, qui distingue des motifs politiques, économiques, académiques et culturels est très utile dans ce contexte (Knight 1996). Ce chercheur trouve que « l'enseignement dispensé par les chercheurs et diplômés qui ont une réputation internationale pour leurs connaissances et leurs compétences » est le motif le plus souvent donné par les professeurs canadiens ; puis vient la nécessité de « rendre compte, par le biais de la recherche, des phénomènes d'interdépendance (au niveau de l'environnement, de la culture, de l'économie), qui caractérisent le monde d'aujourd'hui ». Les motifs économiques sont les moins fréquents, ainsi que le fait de maintenir la compétitivité scientifique et technologique.

UN MARCHÉ INTERNATIONAL D'ÉTUDIANTS ?

Il n'est pas très facile de mesurer le degré d'internationalisation d'une université. Convenons qu'il y a trois catégories : les étudiants, le personnel enseignant, les programmes d'étude. On examinera ici seulement les deux premières catégories. Sur ce plan, un examen *prima facie* de l'internationalisation des universités australiennes révèle des statistiques impressionnantes : une forte augmentation du nombre d'étudiants étrangers, un haut degré de multiculturalisme chez les universitaires australiens, et une internationalisation accrue des programmes d'étude. Les sections suivantes examinent l'aspect des étudiants étrangers dans les universités australiennes, en essayant d'évaluer s'il s'agit de globalisation ou bien d'internationalisation.

Depuis plus de dix ans, le changement dans la distribution des étudiants étrangers en Australie devient un aspect notable de ce qu'on appelle tout simplement aujourd'hui le « marché des étudiants ». Il faut bien sûr noter que les mouvements internationaux des étudiants datent du Moyen Âge, ou même avant (Welch 2002b). Cependant, ce phénomène a subi de

grandes modifications au cours du vingtième siècle. Premièrement, par l'envergure des mouvements, car le volume des échanges a considérablement augmenté. Il faut signaler que ces échanges se sont faits principalement entre des pays de langue anglaise, ces pays étant parmi les plus nombreux à recevoir des étudiants étrangers (ils sont trois sur cinq des hôtes majeurs) (11). Deuxième changement, aussi significatif et certainement lié au premier, le développement d'un marché d'étudiants (Pusey, 1991, Yeatman 1993, Cerny 1990, 1997, Altbach and Lewis 1996, Welch 1996) - sans doute lié aussi à la tendance de plus en plus forte des gouvernements à ne plus assumer la pleine responsabilité des frais engendrés par la croissance massive des inscriptions. De nos jours, quand ils entendent parler « d'étudiants étrangers », les yeux de nos administrateurs de faculté, fatigués par le manque de fonds publics, par le besoin de renouveler les sources d'argent, et par le slogan « faire plus avec moins », se mettent à briller, et ils accueillent les étudiants comme une source certaine de fonds (12). On remarque l'émergence d'un « discours de marché » à la place d'un discours du « bien éducatif ou social », ce qui marque une transition vers un langage économique.

Les importantes évolutions du nombre et des proportions d'étudiants inscrits dans les institutions de divers pays du monde sont révélées par les tableaux ci-dessous. De tels changements reflètent les démarches stratégiques de plusieurs gouvernements, notamment celui de l'Australie, et spécifiquement des institutions australiennes, pour capter une partie encore plus grande de ce « marché » et pour promouvoir une « exportation » plus agressive de leurs services éducatifs.

L'intensification des efforts commence à avoir une influence significative sur les mouvements des étudiants. L'exemple le plus évident de ces changements, c'est la position des États-Unis par rapport aux autres pays. Depuis quelques années, tout en attirant le plus grand nombre d'étudiants étrangers, les États-Unis ont vu leur taux d'accueil baisser. Il y a à peu près 500 000 étudiants inscrits dans les institutions américaines (13) mais leur proportion par rapport à la totalité des inscriptions a chuté. Alors que les États-Unis comptaient 40 % du marché des étudiants étrangers vers 1990, ce pourcentage diminue à 32 % vers l'an 2000. Ceci est dû en partie à une vive concurrence des autres pays et au coût des programmes (Altbach 1997, 2000). Un des exemples les plus remarquables d'un nouveau concurrent est précisément l'Australie (Shinn, Welch and Bagnall, 1999,

NASULGC 2000). Un taux de croissance relativement haut a été maintenu en Australie, et ceci malgré la soi-disant crise de l'économie asiatique des années 1995-1999. Mais on constate par ailleurs un nivellement du « marché » américain (Overseas Student Statistics : Statistiques sur les étudiants étrangers,

1994 : 8, voir aussi Tableau I, ci-dessous). Le Tableau I montre que la croissance a considérablement ralenti aux États-Unis pendant les années 90 (moins de 1 % de croissance par an), tandis qu'en Australie les dix dernières années ont vu une croissance solide (voir aussi Tableau I, Shinn, Welch and Bagnall 1999).

Tableau I. – Taux de croissance des inscriptions dans les universités de l'Australie, du Royaume-Uni, et des États-Unis, 1980-1999

Année	Australie	% croissance	États-Unis	% croissance	Royaume-Uni	% croissance
1980	8 777	–	311 822	–	56 003	–
1985	13 047	54,3	342 113	9,7	53 694	– 4,3
1990	47 065	260,7	386 851	13,1	77 800	44,8
1994	69 819	48,3	449 749	16,2	197 188	153,4
1999	84 304	20,7	490 933	9,2	213 000	8,0

Source : *Statistiques Étudiants Étrangers* 1994, 1999, *Portes ouvertes* 1993-1994, 1998-1999, *UNESCO Livre des Statistiques* (1998, 1983, 1993, 1989), *Bulletin des Statistiques* (Département Éducation et Sciences) 1991, HESA (2000).

Ce tableau souligne la divergence très marquée des taux de croissance des inscriptions d'étudiants dans les années 1980-1999. Aux États-Unis, les inscriptions augmentent de 63,5 %, alors que le chiffre correspondant au Royaume-Uni est de 263 %, et celui de l'Australie de 1 041 % (calculé évidemment sur une base bien plus étroite). Pendant les années 1980, la montée économique du Japon et des autres « tigres » asiatiques a fait une forte impression sur les États-Unis, aussi bien que sur l'Australie (Pyle 1991 : 12), et une conséquence peu connue des événements de la Place Tiananmen a été la fuite de dizaines de milliers d'étudiants chinois vers l'étranger, soit pour y poursuivre des études, soit pour y vivre grâce à une politique plus libérale des visas adoptée après la tragédie. L'Australie a aussi bénéficié d'un déclin dans le mouvement traditionnel des étudiants étrangers vers le Royaume-Uni après la brusque introduction par le gouvernement Thatcher des schémas économiques qui s'avéraient discriminatoires envers eux (Williams 1981, Welch 1988). En Australie, la proportion d'étudiants étrangers avait déjà atteint plus de 10 % des inscriptions totales à la fin de la décennie 1990 (IDP 1998), et même 15 % dans certaines institutions métropolitaines. Des statistiques récentes démontrent que la proportion d'étudiants étrangers par rapport au total des inscriptions aux États-Unis est 3,2 %, alors que ce chiffre est 10,8 % pour le Royaume-Uni, et pour l'Australie, 12,6 % (OECD

2000, p. 178, 180). Le Tableau II compare les pourcentages changeants d'étudiants étrangers pendant les dix dernières années aux États-Unis et en Australie.

Tableau II. – Nombres d'étudiants étrangers exprimés en pourcentage des inscriptions totales dans l'enseignement supérieur

Année	Australie	États-Unis
1987	4,3	2,8
1992	7,1	3,0
1993	7,4	2,9
1994	8,4	3,1
1997	10,0	3,8
1999	12,6	3,2

Source : *Statistiques Étudiants étrangers* 1994, *Portes ouvertes* 1993-1994, *IDP Développement du Curriculum pour Étudiants étrangers* OECD/CERI Study 1995, *Unesco Livre des Statistiques* (1981, 1986, 1991, 1995), *Portes ouvertes* (www.openddoorsweb.org), *OECD Education at a Glance (Éducation : un coup d'œil)* 2000.

Il est clair que la croissance spectaculaire des inscriptions dans les universités australiennes est à mettre en regard d'une réduction aussi spectaculaire dans l'allocation des fonds à l'enseignement supé-

rieur par le gouvernement, situation caractérisée à travers le monde comme une « crise fiscale » (Altbach and Lewis 1996). Les universités américaines ont souffert du même problème pendant la même période (Zejsky 1997). Mais il y a d'autres raisons qui expliquent pourquoi leurs inscriptions étrangères n'ont pas augmenté aussi rapidement (Goodwin and Nacht 1991, Somers and Wares 1993, Holzner and Greenwood 1995, Altbach and McGill Peterson 1998, Shinn, Welch and Bagnall 1999, Altbach 1997, 2000).

On n'exagère pas le rapport entre la montée des inscriptions et le déclin des allocations en affirmant que les Vice-Chanceliers du système universitaire australien ont voulu capter une plus grosse part du « marché » international d'étudiants étrangers pour suppléer au soutien fiscal défaillant du gouvernement de Canberra. Dans le cas australien, le déclin des allocations à l'enseignement supérieur pendant les dix dernières années, ainsi que des initiatives pour une plus grande compétitivité dans ce secteur, ont créé une proportion de dette « importante » pour une université sur quatre (DETYA 1998), tandis que les dettes externes du système ont « grandi de \$ 102 millions à \$ 276 millions pendant les trois dernières années » (The Australian 1998). En 2000 le budget de l'éducation a chuté pour se retrouver au niveau de celui de 1990, et en plus les institutions se trouvent dans l'obligation de chercher des fonds pour couvrir le déficit. Le revenu des inscriptions d'étudiants étrangers est donc une source très valable pour combler le déficit des fonds : ces revenus sont de l'ordre de US \$ 1 milliard sur le plan national (Statistiques Étudiants étrangers 2000, Shin, Welch and Bagnall 1999), tandis que les Rapports Triennaux sur le Budget des allocations (TRR, Triennial Funding Reports) soulignent d'autres efforts pour capter une tranche encore plus grosse du marché international. La tentative d'augmenter les revenus de 50 %, soit de 60 000 en 1997 jusqu'à 90 000 en 2001, a donc réussi.

Reste à savoir jusqu'à quel point les difficultés financières des universités australiennes limiteront une croissance suivie, en produisant des conséquences inévitables comme le peu de ressources pour les bibliothèques, les équipements vieillissants, ou le manque de fonds pour la recherche. Il y a aussi le problème de l'évaluation de la qualité des programmes, surtout dans le secteur privé des collèges de langue anglaise (dont certains ont connu la banqueroute dans les premières années de leur existence, laissant des étudiants sans secours) (14), et dans le secteur « *offshore enrolments* » (étudiants étrangers externes) (Coleman 2001). Il y a également

une préoccupation qui consiste à vérifier que toutes les inscriptions sont valides, car il y a de temps en temps des « fausses » inscriptions, ou de la « contrebande des gens » surtout dans le secteur privé (Sydney Morning Herald 1998).

Mais tout ceci ne contredit pas le soutien actif apporté à l'internationalisation par les Vice Chanceliers australiens, et par la majorité des enseignants et administrateurs, qui apprécient la nature de plus en plus hétérogène de leur travail et qui acceptent de bon cœur les heures supplémentaires à destination des étudiants des divers pays. Cela ne contredit pas non plus les avantages extensifs que ce riche mélange de cultures apporte aux institutions, au personnel et aux étudiants. Simplement cela sert à souligner le fait que ce sont les forces de la globalisation économique qui en sont responsables. C'est le cas surtout de l'Australie qui, dans les dernières années, selon certaines comparaisons, voit le secteur public réduit de façon plus brutale que ce n'est le cas dans les pays de l'OCDE (Welch 1997, 2002b). Car le gouvernement national et les gouvernements des États ont depuis dix ans infligé une série de réductions de crédits dans le secteur public, pour accomplir une restructuration qui se règle sur un modèle « commercial » (Pusey 1991, Yeatman 1993, Currie 1998, Currie and Newsome 1998, Welch 1997a, 1998a, 1998c, 2001 a).

L'INTERNATIONALISATION ET LA GLOBALISATION

Malgré une croissance évidente de l'internationalisation des universités australiennes, rien ne se passe hors contexte, et il faut reconnaître que les changements détaillés ci-dessus ne sont qu'un indice des changements survenus à l'intérieur de l'enseignement supérieur australien et de l'État australien en général depuis dix ans. Pourquoi l'augmentation des inscriptions d'étudiants étrangers dans les universités australiennes fait-elle l'objet de campagnes enthousiastes de la part du personnel des bureaux, des chefs de départements et autres ? Et pourquoi cette augmentation est-elle poussée à un tel degré depuis dix ans ? Pourquoi les universités ont-elles développé des techniques coûteuses de plus en plus raffinées pour « vendre » leurs programmes dans la région Asie-Pacifique et au-delà, le tout entouré de publicités parfois hyperboliques ? De tel processus ne se limitent pas à l'Australie, bien sûr, comme le démontrent certaines études relatives à la « marchan-

disation » de l'enseignement supérieur dans d'autres pays, notamment le Royaume-Uni (Fairclough, 1995).

Pour trouver une explication à cela, il faut donc se référer au phénomène complexe et contesté de la globalisation. Les réformes contemporaines dans l'enseignement supérieur tendent à soutenir un tel jugement (Miyoshi 1998, Currie and Newson 1998, 1998b, Welch 2001b, 2001a). La globalisation économique a eu un effet considérable sur l'éducation, effet d'autant plus remarquable qu'il n'est pas dans le style économique keynésien d'après-guerre, mais plutôt dans un style dérégulé, *laissez-faire* (souvent nommé néolibéral), hostile à l'intervention gouvernementale : « ... l'unification globale économique sous forme d'un marché libre dépasse les lois fiscales et réglementaires qui sont normalement de la responsabilité des gouvernements de pays » (Jones 1998, p. 3). C'est bien, avant tout, la globalisation des affaires, notamment dans le secteur des finances, qui représente un aspect fondamental du phénomène, et qui pose un dilemme aux pays concernés. On remarque que la nature expansionniste de ce mouvement (expansion qu'on constate si l'on sait qu'en 1970 on négociait quelque US \$ 15 milliards par jour, tandis qu'à la fin des années 90, on atteignait US \$ 1 300 milliards par jour) nous pousse vers ce qu'Ohmae appelle « un monde sans frontières » (Ohmae 1990, 1995). Selon l'OMC (Organisation mondiale du Commerce) la fourniture trans-frontières de services atteignaient US \$ 1 350 milliards en 1999, c'est-à-dire 20 % de ce type de commerce (15). Cela indique par conséquent une tension entre l'unité de l'État-nation et l'économie globale.

La croissance des échanges commerciaux trans-frontières surtout dans l'enseignement supérieur cause également des soucis. L'accord économique international GATS, par exemple, « couvre non seulement les échanges trans-frontières mais tout moyen possible de fournir un service, y compris le droit d'établir une présence commerciale dans le marché d'exportation » (Griffin, Cohen 2000 p. 10, citant WTO). Cet accord s'applique à tout système national où exercent des fournisseurs privés d'enseignement supérieur, dont l'Australie (mais l'Australie a seulement deux ou trois petites universités privées). L'OMC (Griffith Cohen 2000, p. 11) interprète la restriction du subventionnement gouvernemental aux fournisseurs locaux et privés comme une « barrière » mise devant la vente de l'éducation. Des « barrières » mises à un commerce de plus grande envergure dans les services d'éducation prennent la forme d'un traitement différentiel des étudiants étrangers (par

exemple refuser de leur donner des concessions de voyage, ou bien des bourses). De telles « barrières » encouragent les institutions du secteur privé à faire des demandes de fonds publics. C'est ainsi que, dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'OMC a noté très publiquement qu'il y a de graves doutes sur « la rentabilité des investisseurs privés sans subventions publiques » (OMC 1998, p. 9) (16).

La perméabilité des frontières politiques du fait des influences économiques externes est déjà un fait accompli, souvent avec la collusion de régimes qui désirent rendre leur système économique de plus en plus efficace, moderne, et compétitif. Mais il y a une perte de qualité conséquente pour ce qui est des salaires, de l'emploi, des conditions de travail, surtout quand il s'agit de grandes conglomérations transnationales (17) qui sont devenues fournisseurs d'enseignement supérieur. En réalité la globalisation des conditions du travail est un aspect important de ce phénomène souvent mal compris. Comme l'explique M. Castells : « ... s'il n'y a pas (encore) une puissance globale dans la force ouvrière, il y a un certain degré de globalisation des conditions de travail. C'est-à-dire que, avec une plus grande mobilité du capital, et un réseau commercial et investisseur qui fonctionne à travers les frontières (...), une société peut choisir d'investir dans d'autres pays où les frais de main-d'œuvre sont moindres, les syndicats moins puissants, et, encore plus important, où la souplesse dans le travail est la règle du jour. Les sociétés ont de plus en plus tendance à le faire. (...) Avec de nouvelles technologies et avec la diffusion de l'industrialisation et des services de haut niveau, un certain nombre de pays offrent une main-d'œuvre de qualité équivalente ou supérieure à des frais plus bas (Castells 1998, p. 323).

En Australie, le gouvernement du premier ministre Hawke au milieu des années 80 a justement réalisé ce genre de baisse dans les conditions de travail et les salaires, surtout dans le secteur public, avec l'accord des syndicats (à contrecœur), sous le nom de l'*Accord* (Stilwell 1997, Welch 2002a). Depuis, les gouvernements (de quelque parti politique que ce soit, d'État ou national) poursuivent avec vigueur ce programme, justifiant par la concurrence globale la réduction continue des fonds alloués au secteur public et la volonté d'adopter le modèle de l'entreprise orientée vers la concurrence et les clients, donc fonctionnant à coûts réduits.

Peu de commentateurs prévoient jusqu'à quel degré les politiques sociales et économiques devien-

draient vulnérables aux caprices et à la cupidité des fonds de placement spéculatif, des gens qui spéculent sur le cours des monnaies et autres. Par la suite, l'autonomie nationale est devenue de plus en plus restreinte, et la capacité des gouvernements régionaux et nationaux à intervenir dans le cycle des affaires, et à soutenir les salaires des citoyens, de plus en plus limitée (Quiggin 1996). Des commentateurs tels que Cerny (1990, 1997) et Yeatman (1993) ont désigné cette transformation comme une transition de l'État Providence en un État Concurrence qui a le droit d'intervenir dans l'économie seulement pour hausser sa capacité concurrentielle. Même si on demande de plus en plus souvent de la régulation dans le marché des finances (voir plus bas), on ne voit pas très bien comment cela se traduirait au niveau global, à un moment que certains commentateurs analysent en prédisant une plus grande intensité de la crise (Soros 1998a). Si le système capitaliste global survit aux épreuves actuelles, il y aura une deuxième phase d'accélération, si tel n'est pas le cas déjà, qui portera le système sur un terrain qui est loin d'être équilibré (Soros 1998b).

Un effet dramatique de la globalisation étendue de l'économie a porté sur la structure de la politique sociale australienne, avec l'accent mis sur la performance au niveau de l'individu et du système, et aussi sur l'« efficacité » (Welch 1998b, 2001a). Un climat de « faire plus avec moins » est à la mode, surtout dans le secteur public, qui a été refaçonné selon un modèle soi-disant économique (Pusey 1991, Yeatman 1993, Welch 1997a). Ce credo d'économisme a donné aux institutions publiques (et aux universités) une nouvelle structure. Les salaires du secteur public ont diminué de façon alarmante, et l'enseignement supérieur n'attire plus d'enseignants internationaux de la qualité des années 60 et 70 (Marginson, 1989, 1991). En revanche, il y a bon nombre d'excellents chercheurs qui s'expatrient à la recherche de meilleures conditions (SMH 2000, 2001, Welch 2001b). La situation s'est aggravée en 1996 avec le refus du gouvernement national d'accepter une augmentation des salaires, ce qui était nécessaire selon l'avis général pour remettre ces salaires des universitaires à un niveau comparable à ceux de leurs collègues étrangers. Les budgets des universités ont donc servi de source de fonds pour cette augmentation. Par la suite, les Vice-Chanceliers ont insisté sur des gains de « productivité » en échange d'une augmentation de salaire, ce qui a eu pour effet d'ajouter sur les universitaires, déjà en difficulté, une pression pour qu'ils fassent des heures supplémentaires en travaillant avec des ressources toujours réduites (18).

Dans le même ordre d'idées, les ressources des bibliothèques déclinent de façon alarmante depuis plus de dix ans, et la valeur du dollar australien qui s'affaiblit contribue à réduire les souscriptions aux journaux et les achats de livres. Le budget consacré à la recherche est en diminution, avec seulement quelques signes modestes que cette tendance sera redressée. L'allocation de fonds consacrés aux biens d'équipement est en baisse elle aussi. Par exemple, en 1990-1991, les universités avaient dépensé un peu plus de 16 % de leurs fonds normalement destinés à la recherche, pour l'acquisition de terrains, de bâtiments, et d'autres biens capitaux. Mais en 1998, cette proportion ne se montait plus qu'à 7 %. Aujourd'hui on estime que les universités dépensent typiquement 5 % seulement de leur budget pour les biens d'équipement, ce qui couvre à peine le taux de dépréciation (Innovation Summit 2000, p. 16).

Les dépenses de Recherche et Développement (R & D) au niveau national équivalent désormais à peine à celles d'IBM (Innovation Summit 2000). Ces dépenses non seulement sont nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE, mais elles ont encore chuté ces dernières années (Innovation Summit 2000). Des vingt-quatre pays passés en revue, c'est la Suède qui dépense le plus (environ 2,7 %) de son produit intérieur brut sur la R & D. Les chiffres comparables sont les suivants : pour les États-Unis 1,9, pour l'Allemagne 1,5, le Royaume-Uni 1,25, et le Canada 1,25. Le pourcentage de l'Australie (0,8) est très bas en comparaison avec les autres pays, et il est moindre que toutes les économies principales, excepté l'Italie. En outre, sa performance après un certain temps n'incite pas à la confiance, étant non seulement en dessous de la moyenne OCDE, mais en chute rapide depuis 1995 par opposition à la tendance OCDE (Innovation Summit p. 13). Aussi inquiétante, l'attitude peu enthousiaste du monde des affaires australien envers l'investissement dans la R & D. On remarque que la proportion de R & D en total investi par les hommes d'affaires australiens figure parmi les plus bas rangs (de 7 %) des vingt-quatre pays OCDE passés en revue récemment (Welch 2002a). Pire, ce taux déjà bas continue à baisser, alors que le niveau OCDE monte (Welch 2002b). Sur cette toile de fond, il n'est donc pas surprenant de constater que la recherche souffre considérablement, et que le nombre de demandes d'allocations majeures pour la recherche (ARC) est tombé à moins de 20 %, ce qui provoque des cris d'alarme. Trop de demandes sont systématiquement refusées par manque de ressources.

Du reste, autre complication, la subvention moyenne pour la recherche est aujourd'hui relativement modeste : elle est (ARC, Australie) de US \$ 30 000 ; une somme qui n'est pas adéquate au coût d'un projet de recherche. Aux États-Unis, la subvention moyenne se monte à US \$ 93 000 ; alors qu'au Royaume-Uni les subventions vont de US \$ 106 000 et A \$ 237 000 (y compris les allocations pour l'infrastructure des projets de recherche). Il n'est donc pas étonnant que le même rapport national récemment paru lance un appel pour que soit doublées les allocations dans les cinq ans à venir. Malgré l'évidence que des diplômés australiens sont « formés » à des coûts moins élevés qu'au Royaume-Uni, au Canada, ou aux États-Unis, il y a peu de chances pour que la baisse des allocations s'arrête. Il est clair que les deux partis politiques majeurs donnent leur accord à cette tendance, à quelques nuances près. Par contre, d'autres pays, y compris le Canada, la Finlande, la France, l'Allemagne, le Japon, Singapour, le Royaume-Uni et les États-Unis, ont fait connaître récemment leur décision d'augmenter de façon considérable le niveau des investissements publics dans la recherche (Innovation Summit 2000, p. 15). Les États-Unis par exemple ont augmenté les fonds alloués à la Recherche et au Développement de 53 % de 1993 à 2001 ; le Royaume-Uni a augmenté considérablement ces fonds pour la Recherche et le Développement, y compris l'infrastructure universitaire ; et le Japon s'est engagé à un doublement de son investissement dans la recherche de 1996 à 2000. Des pays aussi divers que la Finlande, l'Irlande et Singapour ont répondu vigoureusement au besoin d'investir davantage dans la Recherche et le Développement (Chief Scientist 2000, p. 20-25).

Sous de telles influences globalisantes, qu'encouragent les ministres de l'Éducation (des deux partis politiques majeurs), qui insistent pour de tels changements, le travail des universitaires en Australie est de plus en plus sous pression : « afin de survivre et prospérer dans un monde qui change rapidement, les universités devront résolument aller sur la place du marché pour devenir des entreprises avec l'intérêt des clients pour souci principal » (Vanstone, Currie 1998, p. 15). En bref, ceci indique le soutien accordé à la primauté du marché et de la performance ; c'est-à-dire un accent plus marqué sur l'efficacité du système (Currie 1998, 2002, Lyotard 1984, Welch 1998 a et b), une utilisation plus fréquente de la technologie du management de la performance et des indices de performativité, une baisse dans le nombre d'offres de poste à vie (Sheehan and Welch 1996, Sheehan

1996a et b), et un plus grand nombre de postes temporaires pour les universitaires.

Ce qu'on vient en somme de montrer, c'est que l'internationalisation des étudiants dans les universités australiennes, loin d'être basée sur une mise en valeur plus poussée de l'internationalisme, est plutôt le résultat d'une extension des principes du marché. On peut donc soutenir que l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Australie depuis les années 1980 est un résultat direct de la globalisation mondiale.

LA RÉVOLTE CONTRE LA GLOBALISATION

Cependant le processus de globalisation ne rencontre pas d'obstacle (Gee, Hull and Lankshear 1996, Martin et Schumann 1997), comme nous l'indiquent des événements récents à Seoul, Melbourne, Seattle et Genoa. Un examen des conséquences les plus déplaisantes de la globalisation est entrepris non seulement par des activistes et des sociologues, y compris ceux qui travaillent dans l'éducation, mais aussi par des analystes de l'économie et de la finance préoccupés par la perspective d'un système financier mondial qui n'est plus tenu bien en main. « À la question "Qui contrôle l'économie globale ?" nous avons aujourd'hui une réponse : "Personne" » (Newsweek 1998 p. 24B). La globalisation subit même des attaques de la part de ceux qui auparavant étaient les prêtres de l'orthodoxie néo-libérale en économie. Par exemple, John Gray, qui, il y a vingt ans, justifiait les attaques de Margaret Thatcher contre la notion d'État-Providence, a publié une rétractation et il critique aujourd'hui activement la tendance du globalisme à élargir le fossé déjà trop large entre riches et pauvres (19) (que ce soit à l'intérieur d'un pays, ou entre un pays et un autre), et à provoquer la dislocation sociale, politique, et économique, c'est-à-dire l'inégalité et l'incertitude typiques du monde d'aujourd'hui. Selon Gray, et d'autres théoriciens, les résultats régressifs et perturbateurs de la globalisation, alliés au fait que de telles activités se situent « au-delà de toute législature démocratique », signifie que « la démocratie et le marché libre sont des rivaux et non des alliés » (Edwards 1998, p. 13).

On a vu plus haut que de telles critiques sont aussi valides dans le domaine de l'enseignement supérieur international, alors qu'un nouveau siècle commence et qu'il n'y a aucun signe d'épuisement de cette

vague de globalisation. S'il est vrai, comme le soutient Dearing (1997), que les universités prospères de ce siècle auront comme caractéristique déterminante un profil international, une question se pose : de quel genre d'internationalisation s'agit-il, et à quel prix cela s'obtient-il ? Les deux aspects de cette question font penser à la double face de Janus visant d'un côté les idéaux du vingtième siècle de la coopération internationale en soutien à une idée de paix mondiale et de justice sociale, et d'un autre côté l'intégration des universités (et autres institutions publiques) à un monde d'affaires dérégulées qui a pour mot d'ordre « gagne qui peut » et où il n'y a aucune restriction au « libre commerce ».

Il se peut bien qu'une université « qui souhaite jouir d'une position éminente par rapport aux autres, et qui, de plus, souhaite répondre aux possibilités de la décennie à venir (...) aura un caractère de plus en plus international plutôt que national » (Dearing 1998, p. 36), et fera partie d'un monde où les frontières auront de moins en moins d'importance. Néanmoins, il est vrai que pour atteindre un tel succès international (on devrait dire plus exactement *global*), les universités devront recourir de plus en plus à des enseignants qui travaillent sur contrat et à temps partiel, sans garanties (Sheehan and Welch 1996), avec des salaires réduits (Marginson 1989), grâce aux fonds publics pour la recherche (Innovation Summit 2000, Chief Scientist 2000, Welch 2002a), et dans le cadre d'une marchandisation de l'éducation (Noble 1998a et b, Welch 1998). Une intensification du travail des universitaires (Currie 1998, 2002) sera une source d'inquiétude, non seulement pour les universitaires, les étudiants et leurs parents, mais aussi pour tous ceux qui se préoccupent de la qualité de l'enseignement supérieur (une catégorie à laquelle, on le constate avec regret, les ministres de l'Éducation ne semblent plus appartenir eux-mêmes).

Dans l'effort pour conquérir une plus grande partie du marché international, le partenariat avec l'industrie du spectacle et des médias est à la mode. Ce genre

de partenariat existe parce que de telles industries ont une expertise que n'ont pas les universités et parce qu'une telle entreprise exige un capital investisseur au-delà de la capacité des universités les plus nanties. On s'interroge avec inquiétude sur la corrosion de l'autonomie de l'université et de l'universitaire, et sur la qualité des programmes. Il en est de même pour ce qui est de l'intensification du travail académique, puisque cela semble aller de pair avec ce processus, et avec une réduction de la capacité d'être critique au niveau de l'individu et des systèmes.

Dearing a sans doute raison de remarquer que le temps dont disposent les universités pour conclure de tels marchés avec l'industrie de l'"infotainment" est probablement assez court – dix ans ou guère plus. Dans cette course contre le temps, « les prix iront à ces institutions qui, s'étant aperçu de l'occasion, agiront vite, de façon décisive, et avec une bonne disposition envers l'industrie. Dans ce monde de partenariat avec les employeurs, il y a un nouvel élan vers le développement des moyens d'éducation à distance ; si nous ne le faisons pas, d'autres le feront à notre place. » (Dearing 1998, p. 34).

Ces deux forces, l'internationalisation et la globalisation, tirent dans deux sens distincts, comme on vient de voir, et il sera de plus en plus difficile pour les universités de réconcilier ces programmes qui se font concurrence. Il est clair qu'en Australie comme ailleurs, pour l'avenir à court terme, le gouvernement (de quelque parti politique qu'il se réclame) ne va pas combler la situation du manque des crédits qui existe depuis quinze ans. On s'attend donc à une escalade des tensions implicites dans l'internationalisation des universités dans ce contexte de globalisation mondiale. On pourrait soutenir qu'en Australie comme ailleurs, le raz-de-marée de la « globomanie » menace les démarches réelles d'internationalisation des universités.

Anthony Welch
University of Sydney

NOTES

(1) Jane Knight, "A National Study of Internationalisation at Canadian Universities." In *Strategies for Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the USA*. Ed. H. de Wit, European Association for International Education (EAIE) avec le Programme Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organisation of Economic Cooperation and Development (OCDE), Amsterdam, 1995.

(2) Phillip Jones, "Globalization and Internationalism : Democratic Prospects for World Education", *Comparative Education* 34, 2 : 143-155, p. 147.

(3) Voir par exemple, Anthony Welch, "Understanding the Other ? Internationalisation or Globalisation in Comparative Education", *Educational Sciences : Internationalisation or Indigenisation ?* Hsieh and S-K Yang (Eds.) (Taipei, Shi Tah Publishers, 1999) ;

- Anthony Welch, "Quality and Equality in Third World Education" *Third World Education. Quality and Equality.*, Welch, A., (New York, Garland) ; Anthony Welch, New Times, Hard Times. Reading Comparative Education at a time of Discontent, Schriewer, J., (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education.* (New York/Berlin, Peter Lang, 2000) ; Anthony Welch, "The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? Modernity, Post-modernity, and Post-colonialism in Comparative Education", *Reframing Comparative Education : The Dialectic of the Global and Local.* Arnove, R., and Torres, C. (Eds.), Pittsburgh, Rowman and Littlefield, 1999, p. 25-50.
- (4) Leslie Sklair, "Globalization : New Approaches to Social Change", *Contemporary Sociology.* Taylor, S. (Ed.) (London, Macmillan).
- (5) Pour une analyse du rôle de la culture dans le monde, voir Featherstone, M. (1990).
- (6) Mlinar, Z., (Ed.) 1992, *Globalization and Territorial Identities.* Aldershot, Avebury.
- (7) Voir *inter alia*, Wilson, M., Qayyam, A., and Boshier, R. (1998) *World Wide America : Manufacturing Web Information, Distance Education*, 19, 1.
- (8) En fait, 47. Latham, M. (1998) *Civilizing Global Capital. New Thinking for Australian Labour.* Sydney, Allen and Unwin, p. 11.
- (9) Giddens (1999), qui dit qu'en tant que consommateurs nous devons assumer la responsabilité de manger ou pas des produits génétiquement modifiés, oublie de signaler que ce choix dépend de l'identification précise de ces produits – un processus que ceux qui les vendent font tout pour empêcher. Son argument sur le besoin fondamental du management du risque dans le monde d'aujourd'hui ainsi que sur le rôle de l'État est simpliste (comme son analyse de la globalisation à laquelle il fait trop souvent référence comme source de phénomènes sociaux, de la montée de l'intégrisme jusqu'à l'effondrement de l'USSR).
- (10) Au moment d'écrire, le Chancelier allemand présentait un projet de gouvernement européen sur le modèle du bicaméralisme.
- (11) Les cinq pays les plus grands sont les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, et l'Australie. Pour ce qui est de la dominance de la langue anglaise, voir D. Crystal, *English as a Global Language*, CUP, 1997, et pour ce qui est de l'internationalisation, Yang, *Third Delight*, p. 156-162.
- (12) Ceci ne veut pas dire que les Vice-Chanceliers des universités ne s'engagent pas à suivre une politique d'internationalisation. C'est plutôt l'importance de la dimension fiscale (la plupart des institutions trouveraient plus facile d'annoncer le revenu de leurs étudiants étrangers que leurs frais spécifiques).
- (13) Avec quelque 32 % du nombre total des étudiants étrangers, selon les statistiques OCDE. Puis (en ordre descendant) le Royaume-Uni, (16 %), l'Allemagne (13 %), la France (11 %) et l'Australie (8 %). OCDE, *Education – un coup d'œil*, 2000, p. 180).
- (14) Une régulation plus suivie des collèges d'enseignement de langue privés, avec l'introduction d'une somme comme garantie, a amélioré cette situation.
- (15) Il faudrait sans doute ajouter à ceci la somme de plus de US \$ 600 billions, que la IMF estime être la somme d'argent "blanchie" dans les systèmes de finances mondiaux sous la forme de bénéfices d'un commerce illégal de drogues, etc. *Financial Times*, 2001, p. 6.
- (16) Il est intéressant de remarquer que quand la WTO décrit « six bienfaits de la libéralisation des services » (OMC, 2001, p. 5), le concept d'une plus grande qualité n'y figure pas, à part d'affirmer qu'une plus grande compétitivité entraîne une meilleure qualité. L'argument que « les pays qui choisissent un engagement plus intègre dans le système multilatéral d'échanges commerciaux par la libéralisation en bénéficient » (OMC 2001, p. 4) ne serait pas accepté par la plupart des citoyens de la Nouvelle-Zélande (le pays du Directeur-Général de l'OMC). Le modèle néo-libéral de la Nouvelle-Zélande, loué il y a dix ans comme modèle fiscal à suivre, est aujourd'hui le modèle à éviter, car le secteur tertiaire a subi des réductions sévères. Voir *inter alia*, Peters, M. (2002), *The New Zealand Education Experiment : From democratic participation to self-management, and from universal welfare entitlement to private investment*, Mok, K-H, and Welch, A. (2002), *Globalisation, Structural Adjustment and Educational Reform in Asia and the Pacific* (London, MacMillan) (In Press).
- (17) Les industries de la finance donnent l'exemple : l'union récente entre les deux banques géantes des États-Unis (Bank of America et Nations Bank) a produit un énorme conglomérat avec un budget plus fourni que beaucoup d'économies nationales. Les télécommunications connaissent aussi des unions entre sociétés avec des implications globales pour l'éducation. Voir Sklair *et al.*, 1999 : des 100 entités globales financières, 47 sont des sociétés.
- (18) Il est discutable que cette poussée inexorable vers un plus grand rendement avec des investissements moins importants ait comme résultat une efficacité plus grande : voir *inter alia*, Welch, "Education and the Cult of Efficiency" (1998).
- (19) On a calculé, par exemple, que la fortune de Bill Gates est équivalente au « capital des 106 plus pauvres des citoyens américains » (Khan, 1998, p. 24C).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTBACH P. (1997). – The Coming Crisis in International Higher Education in the USA. **International Higher Education**, Summer.
- ALTBACH P. (2000). – The Crisis in International Higher Education. **International Higher Education**, Fall.
- ALTBACH P. and MCGILL PETERSEN P. (1998). – Internationalise US Higher Education? Not Exactly. **International Higher Education**, Summer.
- ALTBACH P. and LEWIS L. (1997). – The Academic Profession in International Perspective. In P. Altbach (Ed.), **The International Academic Profession. Portraits from Fourteen Countries**. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ANDERSON D. (1993). – **Sources of Australian Academics' Qualifications** (Canberra, DEET).
- ARNOVE R. (1982). – Comparative Education and World Systems Analysis. In Philip Altbach, Robert Arnove, and Gail Kelly (Eds), **Comparative Education**. London : MacMillan.
- AUSTRALIAN (THE) (1998). – **Federal funds fall as private Income Soars**, December 23rd.
- AUSTRALIAN (THE) (2001). – **Truth Cure for Hansonitis (February 24-25)**, 23.
- CASTELLS M. (1998). – **End of Millenium** (Vol. III of **The Information Age : Economy, Society and Culture**). Oxford : Blackwells.

- CERNY P. (1990). – **The Changing Architecture of Politics**. London : Sage.
- CERNY P. (1997). – Paradoxes of the Competition State. The Dynamics of Political Globalization. **Government and Opposition**, 32, 2, p. 251-274.
- CHIEF SCIENTIST. (2000). – **The Chance to Change**. Discussion Paper. Canberra.
- COLEMAN D. (2001). – **The Core and the Periphery : Organisational, Educational and Transformative Trends in the Internationalisation of Higher Education**. Unpublished Ph. D., University of New South Wales.
- CUNNINGHAM S. *et al.* (1998). – **New Media and Borderless Education. A Review of the Convergence between Global Media Networks and Higher Education Provision**. Canberra : DETYA.
- CURRIE J. and NEWSOM J. (Eds.) (1998). – **Universities and Globalisation**. London : Sage.
- CURRIE J. (2002). – Globalization's Impact on the Professoriate in Anglo American Universities. In **The Professoriate. Profile of a Profession**. Amsterdam : Kluwer : In Press.
- DAHRENDORF R. (2000). – Globale Klasse und neue Ungleichheit. **Merkur**, 11, p. 1057-1068.
- DAVIES S. and GUPPY N. (1997). – Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. **Comparative Education Review**, 41, 4, p. 435-459.
- DE WIT H. (1995). – **Strategies for Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the USA**. Amsterdam : European Association for International Education.
- DEARING R. (1997). – **Higher Education in the Learning Society. The National Committee of Inquiry into Higher Education**. London : HMSO.
- DEARING R. (1998). – The Full-on University. **The Australian**, October, 14, p. 34-36.
- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1993c). – **UMAP - A New Program to increase Mobility of University Students and Staff**, DEET Memo, July.
- DETYA (1998). – **Triennium Funding Report**. Canberra : DETYA.
- EDWARDS J. (1998). – Crash and Learn. **The Australian's Review of Books**, October, 31, p. 12-14.
- FAIRCLOUGH N. (1995). – Critical Discourse analysis and the Marketization of Public Discourse : the Universities. **Critical Discourse Analysis : the Critical Study of Language**. London : Longmans.
- FEATHERSTONE M. (Ed) (1990). – **Global Culture : Nationalism, Globalization and Modernity**. London : Sage.
- FINANCIAL TIMES (2001). – **Make Crime Pay for Development**, sept. 2nd.
- FRENCH N. (1996). – **Higher Education in Hong Kong : the External Dimension**, Institutional Strategies for Internationalisation of Higher Education, Conference Proceedings, p. 78-87. Hong Kong Baptist University, November.
- GEE J., HULL G. and LANKSHEAR C. (1998). – **New Work Order. Behind the Language of the New Capitalism**. Sydney : Allen and Unwin.
- GEWIRTZ S., BALL S. and BOWE R. (1995). – **Markets, Choice and Equity in Education**. Open University Press.
- GIDDENS A. (1995). – **Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics**. Cambridge : Polity Press.
- GIDDENS A. (1991). – **The Consequences of Modernity**. Cambridge : Polity Press.
- GODELIER M. (2002). – Une timide ouverture de l'Europe. **Le Monde**, 22 mai.
- GOODWIN C. and NACHT M. (1991). – **Missing the Boat. The Failure to Internationalise American Higher Education**. New York : Cambridge University Press.
- GRAY J. (1998). – **False Dawn : the Delusions of Global Capitalism**. London : Granta.
- GRIFFIN COHEN M. (2000). – The General Agreement on Trade in Services : Implications for Public Post Secondary Education in Australia. **Australian Universities Review**, 2/1999 – 1/2000, p. 9-15.
- HABERMAS J. (1996). – The European Nation-State – its Achievements and its Limits. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship. In G. Balakrishnan (Ed.), **Mapping the Nation**. London : Verso, p. 281-294.
- HARVEY D. (1989). – **The Condition of Postmodernity**. Oxford : Basil Blackwell.
- HIRST P. and THOMPSON G. (1996). – **Globalization in Question**. Cambridge : Polity Press.
- HOLZNER B. and GREENWOOD D. (1995). – The Institutional Policy Contexts for International Higher Education in the United States of America. In H. De Witt (Ed.), **Strategies for Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America**. Amsterdam : European Association for International Education [EIAE].
- INNOVATION SUMMIT (2000). – **Innovation. Unlocking the Future**. Canberra.
- INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROGRAM [IDP] (1995). – **Curriculum development for internationalization**. Australian Case Studies and Stocktake OECD/CERI Study. Canberra : IDP.
- INTERNATIONAL DEVELOPMENT PROGRAM [IDP] (1998). – **Outcomes of International Education : Research Findings**. A Set of Commissioned Research Papers Presented at the 12th Australian International Education Conference, Canberra, IDP.
- JONES P. (1998). – Globalization and Internationalism : Democratic Prospects for World Education. **Comparative Education**, 34, 2, p. 143-155.
- KHAN S. Aga (1998). – Free Market Failures. **Newsweek**, October, 12, p. 24C.
- KINSELLA J. (1999). – A Patch of Ground. **Westerly**, 44, 1, p. 34-49.
- KNIGHT J. (1995). – A National Study of Internationalisation at Canadian Universities. In H. de Wit (Ed.), **Strategies for Internationalisation : A Comparative Study of Australian, Canada, Europe, and the United States of America**. Amsterdam : EAIE.
- KNIGHT J. (1996, November). – Internationalisation : from Concept to Strategies. In proceedings of the Second Annual Conference of the David C. Lam Institute for East West Studies, **Institutional Strategies for the Internationalisation of Higher Education**, Hong Kong Baptist University.

- LABOUR RESEARCH CENTRE (1990). – **Pay Equity For Women in Australia**. Canberra : AGPS.
- LATHAM M. (1998). – **Civilizing Global Capital. New Thinking for Australian Labour**. Sydney : Allen and Unwin.
- LAZEUCH G. (2000). – **L'exception française. Le Modèle des Grandes Écoles à l'épreuve de la mondialisation**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LEWIS L.S. and ALTBACH P.G. (1995). – Faculty versus Administration. **International Higher Education**, 2, Fall, p. 2-4.
- LYOTARD J.-F. (1984). – **The Postmodern Condition : A Report on Knowledge**. Manchester : Manchester University Press.
- MARGINSON S. (1989). – Academic Salaries in Australia, 1967-1990. **Australian Universities Review**, 2, p. 14-23.
- MARGINSON S. (1991). – Australian Academic Salaries - Trends and Relativities, **Australian Bulletin of Labour**, 17, 1, p. 49-72.
- MARGINSON S. (1997). – **Markets in Education**. Sydney : Allen and Unwin.
- MARTIN H.-P. and SCHUMANN H. (1997). – **The Global Trap. Globalization and the Assault on Democracy and Prosperity**. London : Zed Books.
- McGINN N. (1996). – Education, Democratization, and Globalization : A Challenge for Comparative Education. **Comparative Education Review**, 40, 4, p. 341-357.
- MIYOSHI M. (1999). – « Globalisation » Culture and the University. In F. Jameson and M. Miyoshi (Eds.), **The Cultures of Globalization**. Durham : Duke University Press, p. 247-272.
- MLINAR Z. (Ed.) (1992). – **Globalization and Territorial Identities**. Aldershot : Avebury.
- MOK K.-H. and WELCH A.R. (2001). – Globalization, Structural Adjustment and Educational Reform. In K.-H. Mok and A.R. Welch (Eds), **Globalization, Structural Adjustment and Educational Reforms in Asia and the Pacific**. London : Palgrave/Macmillan ; In Press.
- MUSSELIN C. (2001). – **La Longue marche des universités françaises**. Paris : PUF.
- National Centre for Educational Statistics (1999). – **Post Secondary Distance Education**. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000013>
- National Association of State Universities and Land Grant Colleges (NASULGC) (2000). – **Expanding the International Scope of Universities. A strategic Vision for Learning, Scholarship and Engagement in the New Century** (NASULGC).
- Newsweek (International)** (1998). – Special Report : the Global Economy. October, 12.
- NOBLE D. (1998a). – Digital Diploma Mills : the Automation of Higher Education. **First monday**, 3, 1, http://firstmonday.dk/issues/issue3_1 8th October, p. 1-6.
- NOBLE D. (1988b). – Digital Diploma Mills Part III. The Bloom is off the Rose. **IT FORUM Listserv**, December, p. 1-9.
- OECD/CERI (1994). – Education in a new International Setting. **Curriculum Development for Internationalisation. Guidelines for Country Case Study**. Paris : OECD/CERI.
- OECD (2000). – **Education at a Glance**. Paris : OECD.
- OHMAE K. (1996). – **Borderless World**. London : Collins.
- OHMAE K. (1996). – **End of the Nation State : the rise of regional economies**. London : Harper Collins.
- Open Doors** (1993-1994). – Institute of International Education : New York, N.Y.
- Open Doors** (1998-1999). – Institute of International Education : New York, N.Y.
- Overseas student statistics** (1994). – Department of Employment, Education and Training, International Division, AGPS : Canberra.
- Overseas student statistics** (1999). – Australian Education International, Department of Education, Training and Youth Affairs, AGPS : Canberra.
- PETERS M. (2002). – The New Zealand Education Experiment : From democratic participation to self-management, and from universal welfare entitlement to private investment. In K.-H. Mok and A. Welch, **Globalisation, Structural Adjustment and Educational Reform in Asia and the Pacific**. London : MacMillan ; In Press.
- PITTAWAY E., FERGUSON B. and BREEN C. (1998). – Worth More than Gold : the Unexpected Benefits associated with Internationalisation of Tertiary Education, International Development Program [IDP]. **Outcomes of International Education : Research Findings**. A Set of Commissioned Research Papers Presented at the 12th Australian International Education Conference, Canberra, IDP, p. 61-71.
- PUSEY M. (1991). – **Economic Rationalism in Canberra. A nation-building State Changes its Mind**. Sydney : Allen and Unwin.
- PYLE C. (1991). – Doing it right : recruitment in the 1990's. **NAFSA Newsletter**, October, 1, p. 12-14.
- QUIGGIN J. (1996). – **Great Expectations. Microeconomic Reforms in Australia**. Sydney : Allen and Unwin.
- SHEEHAN B. (1996). – The Evaluation of Higher Education in Australia. In R. Cowen (Ed.) **The World Yearbook of Education. The Evaluation of Higher Education**. London : Kogan Page.
- SHEEHAN B. and WELCH A. (1996a). – **The Australian Academic Profession** Canberra : DEET.
- SHEEHAN B. and WELCH A. (1996b). – The International Survey of the Academic Profession : Australia. In P. Altbach (Ed.), **The Academic Profession. Portraits from Fourteen Countries**. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 51-93.
- SHINN C., WELCH A. and BAGNALL N. (1999). – Culture of Competition : Comparing International Student Policy in Australia and the USA. **Journal of Further and Higher Education**, 23, 1, p. 81-100.
- SKLAIR L. (1999). – Globalization : New Approaches to Social Change. In S. Taylor (Ed.), **Contemporary Sociology**. London : MacMillan.
- SKLAIR L. (2001). – **The Transnational Capitalist Class**. London : Blackwell Publishers.
- SLAUGHTER S. and LESLIE L. (1997). – **Academic Capitalism : Politics, Policies and the Entrepreneurial University**. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- SOMERS P. and WARES D. (1993). – A guide to the employment of international students, faculty, and staff on college and university campuses. **CUPA Journal**, Winter.

- SOROS G. (1998a). – **The Crisis of Global Capitalism**. Penguin.
- SOROS G. (1998b). – Financial Fallout. **The Sydney Morning Herald**, December 1st.
- STILWELL F. (1997). – Australia Reconstructed : Oops, missed the Turning. **Australian Journal of Political Economy**, 39, p. 39-47.
- Sydney Morning Herald (SMH)** (1998). – Colleges Linked to People Smuggling, 13th August.
- Sydney Morning Herald (SMH)** (2000). – Research Spending Plunges, 4th July.
- Sydney Morning Herald (SMH)** (2001). – Sorry Story of Scholar v the Dollar, 8th January.
- TOH S.-H. and FARRELLY T. (1992). – The formation of Third World Technocrats for Rural Development : A Critical Perspective on Australia's Role in Study Abroad. In R. Burns and A. Welch (Eds.), **Contemporary Perspectives in Comparative Education**. New York : Garland Press.
- UNESCO (1994). – **Statistical Yearbook**. Paris : UNESCO.
- VERILLAUD F. (2001). – **Internationalisation of Higher Education. The Case of Science Po**. Unpublished MS, Science Politiques.
- WALLERSTEIN I. (1979). – **The Capitalist World Economy**. Cambridge : Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN I. (1987). – World System Analysis. In A. Giddens and J. Turner (Eds.), **Social Theory Today**. Cambridge : Polity Press.
- WEILER H. (1984). – The Political Dilemmas of Foreign Study. **Comparative Education Review**, 28, 2, p. 168-179.
- WELCH A. (1988). – For Sale, by Degrees : Overseas Students and the Commodification of Higher Education in Australia and the UK. **International Review of Education**, 34, 3, p. 387-397.
- WELCH A. (1996). – **Australian Education. Reform or Crisis ?** Sydney : Allen and Unwin. (also published as A. Welch (1997), **Class, Culture and the State in Australian Education : Reform or Crisis ?** New York, Berlin : Peter Lang Verlag.
- WELCH A. (1998a). – The End of Certainty ? The Academic Profession and the Challenge of Change. **Comparative Education Review**, 42, 1, p. 1-14.
- WELCH A. (1998b). – Education and the Cult of Efficiency : Comparative Reflections on the Reality and the Rhetoric. **Comparative Education**, 34, 2.
- WELCH A. (1999a). – Understanding the Other ? Internationalisation or Globalisation in Comparative Education. In Hsieh and S.-K. Yang, **Educational Science : Internationalisation or Indigenisation ?** Taipei : Shi Tah Publishers.
- WELCH A. (1999b). – Mabo, Multiculturalism and Mahatir. Questions of Australian Education and Cultural Identity. **Potsdam Papers in Australian Studies**, n° 2, p. 1-19. (Australia Centre, University of Potsdam, Germany).
- WELCH A. (1999c). – The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty ? Modernity, Post-modernity, and Post-colonialism in Comparative Education. In R. Arnove and C. Torres (Eds.), **Reframing Comparative Education : The Dialectic of the Global and Local**. Pittsburgh : Rowman and Littlefield, p. 25-50.
- WELCH A. (2000a). – New Times, Hard Times. Re-reading Comparative Education at a time of Discontent. In J. Schriewer (Ed.), **Discourse Formation in Comparative Education**. New York / Berlin : Peter Lang.
- WELCH A. (2000b). – Quality and Equality in Third World Education. In A. Welch (Ed.), **Third World Education. Quality and Equality**. New York : Garland.
- WELCH A. (2001a). – Globalization, Postmodernity and the State. Comparative Education Facing the Third Millennium. **Comparative Education**, 37, 4.
- WELCH A. (2001b). – Internationalisation, Globalisation and Higher Education Reforms (in Korean). In T. Kim & R. Cowen (Eds), **Moonhwa Chayong-kwa Kyoyook-eui Geonyi : 21 seki Kyoyook Injuck Jawon Kaebal-eul Wehan Noneui**. [Cultural Borrowing, Educational Transfer : of education and human resource development for the twenty first century], Translated by Terri Kim. Seoul : Mooneum-sa.
- WELCH A. (2002a). – Globalization, Structural Adjustment and Contemporary Educational Reforms in Australia. The Politics of Reform, or the Reform of Politics ? In K.-H. Mok and A. Welch (Eds.), **Globalization, Structural Adjustment and Educational Reform in Asia and the Pacific**. London : Macmillan (In Press).
- WELCH A. (2002b). – From Peregrinatio Academica to Global Academic. The Internationalisation of the Professoriate. **The Professoriate. Profile of a Profession**. Amsterdam : Kluwer (In Press).
- WELCH A. (2002c). – Going Global ? Internationalising Australian Universities at a time of Global Crisis. **Comparative Education Review** (In Press).
- WELCH A. and DENMAN B. (1997). – The Internationalisation of Higher Education : Retrospect and Prospect. **Forum of Education**, 52, 1.
- WELCH A. and YANG R. (2001). – **A Pearl on the Silk Road. Internationalising a regional Chinese University**. World Congress of Comparative Education, Chung Buk, Korea, July.
- WEST R. (1998). – **Learning for Life. Review of Higher Education Financing and Policy**. Canberra : AGPS.
- WILSON M., QAYYAM A. and BOSHIER R. (1998). – World Wide America : Manufacturing Web Info. **Distance Education**, 19, 1.
- WORLD TRADE ORGANISATION (WTO) (1998). – **Council for Trade in Services**. Education Services : Background Notes by the Secretariat (www.wto.org/services/w65.htm).
- WORLD TRADE ORGANISATION (WTO) (2001?). – **GATS – Fact and Fiction** (www.wto.org/english)
- YANG R. and WELCH A. (2001). – Internationalising Chinese Universities. A Case Study of Guang Zhou. **World Studies in Education**, 2, 1.
- YEATMAN A. (1993). – Corporate Managers and the Shift from the Welfare to the Competition State. **Discourse**, 13, 2, p. 3-9.
- ZEMSKY R. (1997). – Seminar on Post Massification, **Academic Reforms in the World : Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education**. (Reports of the Six-Nation Higher Education Project Seminar. Research Institute of Higher Education Seminar Reports, n° 10, Hiroshima University), p. 1-20.

Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques

Nathalie Mons

Depuis deux décennies, les réformes de décentralisation de l'éducation se sont multipliées sur tous les continents. De nombreux pays, aux caractéristiques économiques, démographiques ou éducatives très diverses, ont mis en œuvre ces politiques éducatives multiformes. Multiples par nature, elles ont fait exploser l'opposition schématique entre États centralisés et États fédéraux : la typologie de la répartition des compétences en éducation s'est enrichie de nouvelles familles. Pourtant, l'engouement pour la gouvernance locale ne s'appuie pas sur un corpus théorique solide, pas plus qu'il ne trouve sa légitimité dans la recherche empirique. Le débat sur les conséquences scolaires de la décentralisation de l'éducation n'est, à ce jour, pas clos.

Mots-clés : décentralisation, autonomie scolaire, performance scolaire, éducation comparée, évaluation.

INTRODUCTION

« Lorsque les responsables politiques et les analystes tirent des leçons de la littérature actuelle sur la décentralisation, ils doivent être conscients que les arguments appuyant ce type de réformes tiennent plus d'espoirs et de préférences personnelles que de résultats empiriques fondés. La décentralisation en éducation... conduit à un processus turbulent et complexe, dont l'évolution et les résultats ne sont souvent ni explicables, ni prévisibles. »

C'est en ces termes crus que la chercheuse de l'Université de Stanford, Diana Rothen (2000), pointe

du doigt les carences qui caractérisent aujourd'hui les analyses et les politiques de décentralisation de l'éducation.

Il est vrai qu'en France comme à l'étranger, la décentralisation est au cœur des débats nationaux, les politiques opèrent de nombreux revirements, le chemin emprunté par les réformes est hasardeux. Ainsi, la Hongrie qui avait fait le choix d'une très forte décentralisation au début des années 90 est revenue en arrière en 1998, les pouvoirs du gouvernement central ont été renforcés. De même, le Royaume-Uni, adepte de l'ultra-décentralisation, a adopté sous le gouvernement Blair les « stratégies de lecture et de

mathématiques », qui prévoient désormais pour le primaire et le secondaire un encadrement des méthodes pédagogiques très contraignant. Des États pourtant très attachés au fédéralisme, comme les États-Unis ou l'Australie, ont également mis en place, depuis la fin des années 90, des standards pédagogiques nationaux qui limitent la marge de manœuvre de leurs États.

Ces revirements de politiques révèlent un phénomène : chercheurs et responsables politiques s'interrogent sur la meilleure répartition des compétences en éducation. Le modèle longtemps prédominant de l'État centralisé est aujourd'hui battu en brèche. L'État-providence a déçu, la planification centralisée n'a pas permis le développement économique tant espéré ni la qualité de l'enseignement tant attendue. Surtout, la massification de l'éducation semble rendre les structures centrales lourdes à gouverner.

Les réformes de décentralisation se sont donc multipliées dans les années 80 et accélérées dans les années 90. Elles ont transcendé les clivages économiques, spatiaux et politiques pour devenir des « politiques supra-nationales ». Multiples par nature, comme nous le verrons dans une première partie, elles font exploser l'opposition schématique entre États centralisés et États fédéraux : la typologie de la répartition des compétences en éducation s'est enrichie de nouvelles familles (seconde partie).

Dans une troisième partie, nous verrons cependant que l'engouement pour la gouvernance locale ne s'appuie pas sur un corpus théorique solide, pas plus qu'il ne trouve sa légitimité dans la recherche empirique (quatrième partie).

LA DÉCENTRALISATION : UN PHÉNOMÈNE AUX VISAGES MULTIPLES

Si la décentralisation apparaît comme un des principaux instruments de politique éducative des deux dernières décennies, c'est elle parce que le terme englobe, en fait, une multitude de réformes éducatives. Elles ont toutes pour objectif d'alléger les prérogatives de l'État central dans la gestion des systèmes éducatifs, en les transférant vers des acteurs locaux.

La littérature distingue en général trois formes de décentralisation (Rondinelli, Nellis et Cheema, 1984) qui diffèrent principalement par le degré d'autonomie

des unités sub-nationales par rapport au gouvernement central :

a) la « déconcentration » dans laquelle le transfert des compétences se fait au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central (les académies en France, par exemple) ;

b) la « délégation », c'est-à-dire le transfert de responsabilités à des unités sub-nationales ou des unités publiques, qui n'appartiennent pas au ministère de l'Éducation mais dont les pouvoirs sont clairement encadrés par l'autorité centrale (par exemple, les municipalités danoises interviennent en matière d'éducation (financement, pédagogie...) dans un cadre défini par l'État central) ;

c) la « dévolution », par laquelle le transfert des responsabilités se fait en faveur d'unités sub-nationales et/ou publiques, indépendantes du ministère de l'éducation et bénéficiant d'une large autonomie de décision, accordée souvent de façon pérenne. En Espagne, par exemple, de par la constitution, les provinces autonomes sont les autorités en charge de l'éducation.

Si Rondinelli n'a considéré que des entités publiques, cet article appréhendera plus largement le phénomène de la décentralisation et prendra également en considération le transfert de compétences vers des unités sub-nationales privées. On rejoint ainsi Bennet (1990) qui distingue deux formes de décentralisation : la « décentralisation inter-gouvernementale » et la « décentralisation-privatisation ».

Donc, de façon synthétique, par décentralisation, nous entendons ici le transfert de responsabilités, en matière de planification, management, financement et allocation des ressources, du gouvernement central vers des unités locales sub-nationales publiques ou privées, ces unités pouvant soit être directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale.

En conséquence, le champ d'investigation de l'article est large. Il couvre à la fois les déconcentrations (Portugal, Corée, Thaïlande...), les phénomènes de « provincialisation » ou « municipalisation » dans lesquels les collectivités locales se voient confier de nouvelles responsabilités éducatives (Danemark, Espagne ou Suède) ou encore les expériences d'autonomie scolaire (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni ou Hongrie). Les politiques qui favorisent le développement de réseaux d'enseignement alternatifs, pour remédier à ce qui est perçu comme des carences de l'instruction traditionnelle publique, ne seront pas oubliées. Ces réseaux peuvent être publics (comme

les *charter schools* américaines) ou privés subventionnés par un programme de bons d'achat scolaires, les fameux « vouchers », qui apportent aux parents une aide financière leur permettant de choisir une école privée (Chili, Colombie, Suède...). L'idée est ici d'évaluer l'impact du transfert des prérogatives de l'État central vers le local, quelle que soit la forme de cette dévolution ou les acteurs – publics ou privés – qu'elle peut toucher. Nous verrons que la décentralisation est autant une affaire de transferts territoriaux de compétences que de transferts de pouvoirs politiques entre groupes sociaux.

EXPANSION INTERNATIONALE DES POLITIQUES DE DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION

Multiformes, les politiques nationales de décentralisation se sont multipliées durant les deux dernières décennies.

La décentralisation s'est imposée dans des pays de niveaux de vie, de tailles et de structures politiques très variés

La décentralisation s'est imposée dans des pays de niveaux de développement économique très divers, depuis des pays en voie de développement, comme le Kenya ou les Philippines et leur réseaux d'écoles communautaires, jusqu'à des pays industrialisés, comme les pays nordiques ou le Royaume-Uni, en passant par les pays en transition (Argentine, Pays de l'Est...).

La décentralisation a également touché de nombreux pays, quelle que soit la taille de leur territoire ou l'importance de leur population. Des États vastes, comme l'Argentine (« provincialisation » de son éducation), aussi bien que des petits territoires comme le Danemark (« municipalisation » de son éducation) ou le Salvador (programme d'écoles autonomes EDUCO) se sont convertis à la décentralisation. Des États peuplés, comme l'Espagne, ou de plus petits pays, comme le Salvador et son réseau d'écoles autonomes ont inscrit la gouvernance locale dans leur agenda.

Si la décentralisation a touché bien sûr en priorité les structures unitaires comme le Pakistan, les anciens pays de l'Est ou la Chine, les États fédéraux ont également multiplié les expériences d'autonomie scolaire (États-Unis, Australie, Inde...).

Tous les continents ont été concernés : depuis l'Afrique (Zimbabwe, Kenya, Zaïre...), en passant par l'Asie (Indonésie, Thaïlande, l'Inde...), l'Europe (anciens pays de l'Est, pays nordiques, Espagne, Portugal...), l'Amérique du Nord (États-Unis), ou le Pacifique (Nouvelle Zélande, Australie...) ... En Amérique Latine, quasiment tous les États ont mené des expériences de décentralisation.

On le voit donc, la décentralisation n'est pas une réponse ponctuelle à un niveau de développement économique ou à un stade d'expansion des systèmes éducatifs : elle est utilisée à la fois pour répondre à des problèmes d'expansion des structures éducatives ou comme solution à un souci de qualité de l'éducation dans les systèmes plus matures. Ce n'est pas non plus une solution apportée à des problèmes d'organisation territoriale ou démographique : elle s'impose dans des pays de taille et de population variées. Elle n'est pas non plus rattachée à une culture ou à une zone géographique.

Les réformes de décentralisation répondent à des motivations très diverses

Les réformes de décentralisation se sont imposées dans de nombreux pays parce qu'elles répondent à des objectifs variés.

Si la gouvernance locale apparaît aujourd'hui comme LA solution aux problèmes de qualité de l'éducation, la première vague de décentralisations, dans les années 70-80, s'explique plus particulièrement par des contingences financières et fiscales.

Le transfert de compétences éducatives vers les acteurs locaux est d'abord perçu comme une solution à la fois aux déficits budgétaires importants des États centraux et au souhait de poursuivre l'expansion des structures éducatives, malgré la contrainte financière (Winkler, 1989). C'est l'époque où les généraux argentins décentralisent l'éducation primaire vers des provinces qui refusent ce transfert, où le Kenya ou les Philippines développent leurs réseaux d'écoles communautaires censées attirer les subsides des familles.

Les années 90 sont davantage marquées par les décentralisations dites démocratiques, l'objectif est alors de couper avec un passé autoritaire symbolisé par une structure centralisée en transférant parfois vers des conseils d'écoles mais surtout vers les collectivités locales, des compétences, entre autres, dans le domaine de l'éducation. Après l'exemple emblématique de l'Espagne, dans les années 80, les

anciens pays de l'Est mais aussi des pays d'Amérique Latine comme l'Uruguay suivent cette voie.

Outre la démocratisation qui s'accompagne le plus souvent d'un transfert vers les autorités politiques, la décentralisation commence à rimer dans les années 90 avec qualité de l'enseignement. La gouvernance locale prend alors le plus souvent la forme de l'autonomie scolaire (Winkler et Gersberg, 1998). Ces politiques ne touchent alors souvent que le domaine éducatif. C'est le cas au Nicaragua, au Salvador ou dans certains États brésiliens comme le Minas Gerais.

On voit donc que, parmi les motivations des politiques de décentralisation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement n'apparaît que tardivement. Les réformes de décentralisation de l'éducation ont été moins des outils de politiques éducatives que des instruments au service d'objectifs étrangers à la qualité de l'enseignement.

Ces objectifs variés, potentiellement contradictoires, expliquent que les réformes de décentralisation soient inscrites sur les agendas de tous les partis politiques : gouvernements de droite comme en Angleterre sous le règne Thatcher ; partis de gauche comme en Nouvelle-Zélande ; voire même gouvernements autoritaires comme Pinochet au Chili ou les généraux en Argentine. La décentralisation survit, de plus, aux remaniements de

gouvernements : entamée par les partis de droite, elle est confirmée par la gauche, comme en Espagne ; amorcée par la gauche elle est reprise à son compte par la droite comme en France, imposée par des régimes totalitaires, elle est confirmée par les gouvernements démocratiques comme au Chili ou en Argentine.

Les répartitions de compétences entre gouvernements centraux et pouvoirs locaux varient fortement suivant les pays

Les motivations diverses de la décentralisation expliquent qu'aucune réforme de gouvernance locale n'ait été totale. Il n'existe pas aujourd'hui d'État complètement décentralisé en matière d'éducation : les organisations nationales se caractérisent davantage par un équilibre entre des fonctions détenues par le pouvoir central et des compétences déléguées à des unités locales. Le tableau ci-dessous montre que la répartition des compétences en éducation varie fortement suivant les pays.

Dans aucun pays, les collectivités locales ou les écoles ne détiennent, en toute autonomie, l'ensemble des pouvoirs. Même les États fédéraux connaissent aujourd'hui des règles nationales, sous forme de standards éducatifs (USA, Australie...), d'échelles de salaires nationales (Allemagne) ou de reconnais-

Tableau I. – Répartition des compétences pour certaines fonctions éducatives dans l'enseignement basique obligatoire, dans une sélection de pays (2003)

Compétences/ Pays	France	Japon	Luxembourg	Norvège	Espagne	Mexique	USA	Suède	UK	Nouvelle Zélande
Conception programmes	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3
Certification	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Recrutement enseignants	1	2	1	2	2	2	2	3	3	3
Détermination conditions de service enseignants	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1
Allocation budgétaire	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3

Source : auteur. Les pays sont classés en fonction d'une intervention croissante des acteurs locaux, collectivités locales et/ou établissements scolaires.

Légende :

1 = État central, 2 = Collectivités locales, 3 = établissements scolaires.

■ Acteur agissant en toute autonomie

■ Acteur prédominant dans l'exercice de la compétence mais agissant en collaboration avec d'autres centres de pouvoirs.

sances mutuelles des diplômes (Suisse, Canada...). Les pays qui ont mené les politiques d'autonomie scolaire les plus volontaristes (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Hongrie...) encadrent de fait très rigoureusement le fonctionnement de leurs écoles, par des objectifs scolaires nationaux, par des inspections nombreuses ou par des règles salariales nationales.

Durant les années 80 et 90, les compétences éducatives ont été diversement décentralisées.

Les transferts les plus massifs ont été réalisés dans le domaine de la gestion et du financement. Ils ont pris plusieurs formes. Il s'agissait, en effet, soit de transférer massivement la responsabilité financière de l'expansion des structures éducatives vers les collectivités locales (Argentine...), soit d'autoriser les écoles à gérer leurs propres budgets afin de rationaliser l'allocation des ressources (Hongrie, Nouvelle-Zélande...), soit, dans le cadre des « décentralisations démocratiques », de permettre aux collectivités locales d'intervenir dans les affaires éducatives, mais en les cantonnant au financement et à la gestion de domaines restant en marge des activités pédagogiques, comme les équipements, les cantines ou l'aide sociale (France, Portugal, Grèce...).

Parce que l'on touche au cœur de l'activité pédagogique, les programmes scolaires ont été délégués avec beaucoup plus de parcimonie. Il n'existe pas aujourd'hui de pays dans lequel les collectivités locales ou les établissements décident seuls des contenus enseignés. Dans le cadre des décentralisations démocratiques, les autorités locales se sont vu reconnaître le droit d'intervenir à la marge sous forme d'heures dédiées dans les programmes (pays nordiques, Indonésie...). Dans le cas d'États multiculturels, les programmes des provinces autonomes doivent intégrer une base nationale, les « minimos » en Espagne par exemple. Même les pays qui ont pratiqué la forme la plus radicale d'autonomie scolaire (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) pilotent les activités pédagogiques de leurs écoles par une panoplie d'objectifs. Dans les pays fédéraux traditionnels comme les États-Unis ou l'Australie, on assiste même à une recentralisation des programmes scolaires par l'imposition de standards nationaux aux États.

Parce que l'on touche à un contre-pouvoir politique fort, la gestion du personnel a, plus encore que les programmes, été décentralisée avec précaution. Certes, les expériences les plus radicales ont transféré les recrutements vers les collectivités locales ou les écoles (Chili, Angleterre, Suède), mais il n'existe

pas aujourd'hui de pays dans lequel les écoles décident librement des conditions de service et surtout des traitements des enseignants. Cette dernière compétence reste souvent l'apanage des gouvernements centraux, même dans certains États fédéraux (Allemagne...), et même dans les pays qui font largement participer les écoles à la gestion des enseignants (Belgique, Irlande, Nouvelle-Zélande...). Non seulement cette fonction n'a jamais vraiment été décentralisée mais elle a, au contraire, été recentralisée, dans le cadre de politiques de revalorisation de la profession, comme au Brésil. La gestion du personnel, enseignant ou non enseignant, est le dossier sensible de la décentralisation, comme l'a montré le cas français.

TYPOLOGIE DES RÉPARTITIONS DE COMPÉTENCES EN ÉDUCATION

Marquée donc à la fois par des forces centrifuges et centralisatrices, l'évolution récente de la répartition des compétences en éducation a fait voler en éclats la traditionnelle opposition qui existait entre les États centralisés et les États fédéraux. La typologie de la répartition des pouvoirs en éducation s'est ainsi enrichie de nouvelles familles.

Le modèle de l'« État centralisé » se craquelle

Symbole du développement de l'instruction publique obligatoire depuis le XIX^e siècle, le modèle de l'État centralisé voit le ministère de l'Éducation, et une administration déconcentrée plus ou moins autonome, définir les règles de fonctionnement dans tous les domaines : pédagogie (programmes centralisés, examens externes nationaux...), gestion des ressources humaines (recrutement national souvent sur concours, conditions de service négociées nationalement...), finances (financement national du système éducatif, affectation du budget et gestion des écoles par l'État central ou par des administrations déconcentrées gardées sous forte tutelle). L'État central est à la fois concepteur, opérateur et contrôleur du système éducatif. Sous la poussée des réformes de décentralisation entreprises quasi systématiquement dans tous les États centralisés, ce schéma monolithique s'est craquelé. La plupart de ces pays ont commencé à déléguer partiellement certaines fonctions à d'autres centres de pouvoirs, comme les collectivités territoriales. Mais, pour cette famille de

pays, il s'agit pour l'instant de transferts de compétences restreints, principalement opérés dans le domaine de la gestion des équipements et/ou du primaire. C'est le cas en France, au Japon, au Portugal ou au Luxembourg. Ces timides décentralisations n'entament en rien le pouvoir décisionnaire de l'État central : les autorités locales se voient confier peu de compétences dans les domaines stratégiques de la pédagogie et de la gestion du personnel.

La régression du modèle centralisé a permis l'expansion de deux familles d'États nouvellement décentralisés.

Le modèle de « collaboration État central-pouvoir local » s'impose dans les pays de culture sociale consensuelle

Issu de réformes de décentralisation modérées, le modèle de « collaboration État central-pouvoir local » voit l'État central rester présent mais aussi laisser les pouvoirs locaux intervenir sur l'ensemble de ses compétences traditionnelles. C'est la fin de la politique de la chasse gardée, les autorités locales et les écoles se voient reconnaître des pouvoirs décisionnaires dans tous les domaines.

Elles participent, tout d'abord, à la définition des activités pédagogiques par le biais de mécanismes variés : quotas d'heures scolaires laissés à leur discrétion, options libres, possibilité d'augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national... Pour autant, l'État central continue à encadrer rigoureusement les activités pédagogiques par la définition de disciplines obligatoires avec des horaires fixes. La marge de manœuvre des acteurs locaux est en général, également, limitée dans la gestion des ressources humaines. Leur pouvoir est, au contraire, beaucoup plus large dans le domaine du financement et de l'administration des écoles. Étant fortement sollicitées financièrement – dans ce schéma les collectivités locales contribuent au financement du système sur leurs propres deniers –, elles se voient attribuer le pouvoir de gestion – corollaire des obligations de financement. Les municipalités, provinces et autres régions – tous pouvoirs politiques autonomes –, se retrouvent ainsi en charge de l'administration de niveaux scolaires entiers, en général, le primaire et le secondaire général. Les pays nordiques, comme l'Islande, le Danemark, la Norvège sont l'archétype de cette famille également représentée par certains anciens États de l'Est (Pologne, République Tchèque...).

Les révolutions des « États décentralisateurs-volontaristes »

Plus révolutionnaire, la famille des « États décentralisateurs-volontaristes », avec la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni ou l'Espagne s'est éteinte dans les années 90.

En conférant aux écoles ou aux pouvoirs politiques locaux des pouvoirs extraordinaires, en totale rupture avec les systèmes dont ils sont issus, cette troisième famille est née de réformes de décentralisation qui s'apparentent à de mini-révolutions. Des États fortement centralisés ont résolument tourné le dos à leur ancienne organisation et fait nettement le choix du local.

L'État central n'abdique pas tout pouvoir dans l'organisation du système éducatif : mais ses compétences se limitent à la régulation et au contrôle, l'ensemble des tâches de gestion sont déléguées aux acteurs locaux, le plus souvent aux écoles qui bénéficient d'un large statut d'autonomie. Il s'agit de délégation de management au sens large. Les pouvoirs locaux, surtout les écoles, interviennent tout d'abord dans la conception des programmes : l'État central par la fixation d'objectifs ou de programmes obligatoires minimaux pilote le système par les résultats, à charge pour les écoles de définir dans le détail les programmes scolaires qui permettront de présenter, lors de tests standardisés nationaux ou d'inspections nationales nombreuses et détaillées, des performances à la hauteur de cette liberté déléguée. Les acteurs locaux sont également en charge de la gestion des ressources humaines : ils recrutent, licencient et plus rarement déterminent partiellement les salaires des enseignants. Ils définissent leur budget et peuvent recueillir des fonds localement. Le statut d'entité légale, souvent conféré aux écoles de ce modèle, leur permet une gestion quasi autonome.

États fédéraux : un double mouvement de centralisation et d'autonomie scolaire

Plus traditionnels, les États fédéraux (Canada, États-Unis, Brésil ou Allemagne) confèrent aux États, cantons ou autres provinces la responsabilité entière des systèmes éducatifs. C'est eux qui définissent le système (programme, certification, règles de recrutement, d'administration financière), qui le gèrent, souvent par le biais d'autorités locales comme les districts américains, et qui le contrôlent. Mais les années 90 ont vu ces systèmes éducatifs ancrés dans l'histoire évoluer dans deux directions a priori opposées :

un mouvement de centralisation et le transfert de nouvelles compétences aux écoles. La centralisation de ces systèmes a été réalisée par deux mécanismes : 1) l'imposition de standards nationaux, d'abord facultatifs puis de plus en plus contraignants – dans les pays dominés par un État fédéral fort comme les États-Unis, le Brésil ou l'Australie ou 2) des initiatives de coopérations inter-provinces dans la création des programmes, les reconnaissances des diplômes... comme au Canada, en Suisse ou en Allemagne. À l'opposé, les nombreuses expériences d'autonomies des écoles aux USA, en Australie ou au Brésil, ont laissé davantage de marge aux acteurs locaux professionnels de l'éducation.

LES THÉORIES DE LA DÉCENTRALISATION EN ÉDUCATION

Si les réformes de décentralisation se sont multipliées, il ne semble pas qu'elles puissent trouver leur légitimité dans une argumentation théorique solide. Pour Ozler et King (1998), il n'existe pas de théories consistantes qui expliquent pourquoi et comment la gouvernance locale peut avoir des effets positifs sur les performances des élèves. Les fervents défenseurs de la thèse locale puisent souvent leurs arguments dans les théories générales de la décentralisation et extrapolent sur l'éducation.

La défense de la décentralisation

L'idée centrale des défenseurs de la décentralisation est que plus on rapproche la gestion scolaire des écoles, en transférant des compétences aux pouvoirs locaux (provinces, États, *lander* ou autres municipalités) voire aux unités scolaires elles-mêmes, meilleure sera la fourniture de services éducatifs (Winkler, 1989).

Et ce pour trois raisons principales, que nous énonçons très schématiquement ici.

En rapprochant les producteurs de service de l'utilisateur final, la gouvernance locale permet tout d'abord de produire des services plus en adéquation avec les besoins locaux (Oates, 1972). Les théoriciens ne s'accordent cependant pas sur les mécanismes mis en jeu. Pour certains, c'est une meilleure information des agents locaux (Musgrave, 1959), pour d'autres la crainte d'être sanctionné lors des élections locales, pour d'autres encore (Tiebout, 1956) ce

serait la compétition entre les gouvernements sub-nationaux qui souhaitent garder leurs habitants et leurs taxes plutôt que de les voir « voter avec leurs pieds », c'est-à-dire déménager s'ils ne trouvent pas la politique locale positive.

Dans cette logique, plus les délégations de pouvoirs se font auprès de l'unité scolaire, meilleurs sont les résultats. « Plus la décision est locale, plus la voix du consommateur-voteur peut se faire entendre. Cela signifie qu'elle est plus entendue au niveau de l'école qu'au niveau municipal, et de même qu'elle est plus efficace dans les structures de décisions strictement dédiées à l'éducation, comme les *school districts*, que dans les gouvernements locaux couvrant un vaste éventail de domaines », expliquent Winkler et Gershberg (1999). En permettant des variations dans les services éducatifs distribués, voire même en autorisant une compétition entre les écoles, la décentralisation est censée renforcer les capacités d'innovation des établissements scolaires et donc des résultats scolaires des élèves (Hoxby, 2000). En permettant d'apporter une solution adaptée à chaque individu et non des services éducatifs homogènes, la décentralisation quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, permettrait d'offrir un enseignement personnalisé et même d'améliorer l'équité du système éducatif (Caldwell, 1990).

Second argument : la décentralisation est démocratique et participative. Quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, par exemple, elle permet une plus grande implication des enseignants dans les processus de décision, ce qui en retour accroîtrait leur motivation (Seddon, Angus et Poole, 1990). La participation de la communauté est également censée enrichir la vie scolaire et accroître le contrôle sur les structures éducatives.

Troisième avantage de l'adoption de structures éducatives décentralisées : elles sont censées permettre une meilleure allocation des ressources éducatives (Murphy, 1991). La décentralisation est censée réduire les coûts de fonctionnement en allégeant la bureaucratie nationale (Raywid, 1990), en réduisant le temps de prise des décisions, en rendant plus efficace le contrôle des dépenses locales, en permettant aux écoles de trouver les meilleurs contractants aux meilleurs prix... Le management local plus proche des besoins locaux et mieux contrôlé par les utilisateurs finaux permettrait une meilleure utilisation des deniers publics.

Autre avantage financier de la décentralisation : elle permettrait d'alléger les finances publiques en générant de nouvelles ressources privées (Litvack et Seddon, 1999) : en effet, les familles associées au fonctionnement des écoles seraient plus enclines à participer financièrement à l'éducation de leurs enfants.

De multiples attaques contre la décentralisation

À ces allégations, les détracteurs de la décentralisation opposent de multiples arguments (Prud'homme, 1995).

Ils combattent tout d'abord les prétendues qualités de la décentralisation. Faute d'économies d'échelle et du fait de la duplication des structures et des décisions, ils doutent que la décentralisation puisse conduire à une allocation plus efficace des ressources.

De même, si la gouvernance locale peut permettre un contrôle plus vigilant des décisionnaires locaux, elle pourrait également conduire à la capture du pouvoir local par certains groupes d'intérêt dont le pouvoir est accru localement (Bardhan et Mookherjee, 1998).

De même, la multiplicité des centres de décision peut entraîner des problèmes de recrutement : toutes les régions disposeront-elles des ressources humaines compétentes pour mettre en œuvre les nouvelles politiques éducatives dont elles ont désormais la charge ?

Mais surtout les opposants de la décentralisation pointent du doigt les risques inhérents à la gouvernance locale.

Tout d'abord, la décentralisation ne tiendrait pas compte de l'existence d'externalités, c'est-à-dire du fait que l'éducation peut avoir pour l'ensemble de la société des retombées économiques et sociales supérieures aux avantages personnels qu'elle procure à l'individu qui en bénéficie. Or, même si le débat sur le sujet n'est pas encore clos, les externalités seraient fortes dans le domaine de l'éducation. D'après Lucas (1988), le rendement social de l'éducation, c'est-à-dire la somme des avantages que la société peut retirer de cet investissement, serait supérieur à son rendement privé. En permettant aux utilisateurs finaux de prendre des décisions uniquement en fonction de leurs intérêts individuels, la décentralisation nie le caractère global de l'éducation

et peut conduire les contribuables à ne pas assez investir dans les services éducatifs.

Les opposants à la décentralisation pointent également du doigt les inégalités territoriales et sociales que de telles réformes peuvent générer. En laissant aux communautés (villes, régions, provinces...) le soin de financer les services éducatifs, souvent sur leurs deniers propres, ou en accroissant les pouvoirs de management et de gestion des écoles, la décentralisation peut entraîner de fortes variations dans les ressources éducatives. Ces dernières peuvent en effet varier en fonction de la richesse des communautés mais aussi de la priorité que ces dernières donnent à l'investissement éducatif (Winkler, 1989).

LA RECHERCHE EMPIRIQUE NE LÉGITIME PAS À CE JOUR LES RÉFORMES DE DÉCENTRALISATION

Pas plus que l'argumentation théorique, le débat empirique sur la décentralisation ne semble ni clos ni apporter une justification solide aux politiques de gouvernance locale en éducation.

La décentralisation est marquée en éducation par une littérature importante mais principalement descriptive. Les études portant sur l'impact pédagogique de la gouvernance locale ou sur ses mécanismes sont rares.

Ces recherches présentent, de plus, des conclusions discordantes.

Quelques résultats ressortent, cependant, dans certains domaines.

L'assiduité des élèves semble renforcée par les réformes de décentralisation

Tout d'abord, il semblerait que la gouvernance locale, surtout quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, puisse avoir des conséquences positives sur l'absentéisme des élèves, du fait d'une plus grande implication des parents et de l'ensemble de la communauté. Ainsi, au Brésil, la réforme d'autonomie scolaire (élection des directeurs et des conseils d'école, gestion par les écoles des ressources financières...) initiée dans l'État du Minas Gerais et étendue dans d'autres États, s'est traduite par une réduction de l'absentéisme (Paes de Barros et Mendonça, 1998). Les mêmes résultats ont été constatés dans

l'expérience d'autonomie des écoles à Chicago. D'après Pandey (2000), les États indiens ayant mis en œuvre, depuis 1994, le District Primary Education Program (DPEP), qui associe étroitement les communautés au développement scolaire, ont connu une rapide expansion de la scolarisation, en particulier de celle des filles.

La décentralisation serait associée à une réduction de l'absentéisme des enseignants

De la même façon, le contrôle exercé sur les enseignants semble avoir eu dans certaines expériences des effets positifs sur leur absentéisme. En Inde, d'après Pandey (2000), l'assiduité des enseignants a fortement progressé depuis que les Comités Villageois d'Éducation en sont responsables. King et Ozler (1998) rapportent qu'au Nicaragua les écoles qui bénéficient d'un statut d'autonomie et d'une plus grande participation des parents, connaissent également un taux d'absentéisme enseignant moins important. De même, au Salvador, les écoles autonomes EDUCO, qui sélectionnent elles-mêmes leurs propres enseignants, connaissent moins d'absences.

Si la décentralisation semble avoir un effet positif sur l'absentéisme des élèves et des enseignants, paradoxalement, elle ne semble pas induire automatiquement une progression des résultats académiques.

L'association entre décentralisation et performances académiques reste à démontrer

Certes, récemment, certaines évaluations ont montré un lien positif entre gouvernance locale et résultats scolaires. Ainsi, en Argentine, Eskeland et Filmer (2002) ont trouvé que l'autonomie des établissements scolaires et la participation des parents sont associés à des résultats supérieurs des élèves aux évaluations des 6^e et 7^e années de l'enseignement de base. De même, au Nicaragua, (Ozler et King 1998), le degré d'autonomie des écoles, surtout dans le domaine de la gestion des enseignants, est corrélé positivement avec le niveau académique des élèves. Par contre, le simple statut d'autonomie ne suffit pas pour qu'une école améliore ses performances scolaires. King et Ozler font là une distinction importante entre l'autonomie réelle et l'autonomie légale. La réforme radicale anglaise de 1988, caractérisée par le choix parental et une forte autonomie des établissements scolaires, se serait traduite par des résultats en hausse à l'examen de fin de secondaire (Gorard et

Taylor, 2002). Les politiques d'autonomie scolaire menées depuis les années 80 aux États-Unis, comme celle de Chicago (Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998) ont été associées, dans le temps, également à une progression des résultats scolaires des élèves.

Au total, on voit là que, exception faite de l'Argentine, les politiques de décentralisation qui ont eu des répercussions positives sur les performances des élèves sont davantage orientées sur l'autonomie scolaire que sur le transfert de compétences aux collectivités locales. L'exemple du Chili est encore plus probant. Alors que la réforme des années 80, fortement axée sur la municipalisation des services éducatifs et l'introduction de la compétition et du choix parental, ne semble pas avoir eu d'impact sur les résultats académiques (McEwan et Carnoy, 1998), la seconde phase de réforme entamée en 1990 et plus axée sur l'établissement scolaire a vu les résultats des élèves au test standardisé, le SIMCE, fortement progresser (Cox et Lemaitre, 1999).

À ces exemples positifs, s'opposent un grand nombre de cas où les réformes décentralisatrices n'ont pas eu d'impacts positifs sur les résultats académiques des élèves. Ainsi, au Brésil, la réforme menée dans le Minas Gerais, a conduit Paes de Barros et Mendonça (1998) à conclure que l'établissement de conseils d'école et les transferts financiers directs aux établissements n'étaient pas associés à une progression des résultats académiques. De même au Salvador, les performances des écoles autonomes EDUCO sont identiques à celles des établissements traditionnels (Jimenez et Sawada, 1998). Aux Philippines, le programme d'écoles communautaires n'a pas permis également d'améliorer la qualité de l'éducation (Lockeed et Zhao, 1992).

Les comparaisons internationales abondent dans le même sens : Meuret, Prod'homme et Stocker (1995) n'ont trouvé aucun lien entre le degré d'autonomie des collèges et le niveau des élèves en lecture à 14 ans, mesuré par l'enquête internationale Reading Literacy (1990). Globalement les revues de la littérature sur le sujet (Duru-Bellat et Meuret (2001), Leithwood et Menzies (1998) ...), surtout axées sur l'autonomie scolaire, concluent toutes au même résultat : les réformes de décentralisation dans l'éducation ne conduisent pas automatiquement à une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Les explications avancées sont multiples et certainement complémentaires.

Les réformes de décentralisation n'auraient pas des effets immédiats sur les acquisitions des élèves : un délai de cinq à dix ans serait nécessaire pour que ces réformes de structures affectent les apprentissages. Les expériences américaines à Chicago et à Memphis semblent, par exemple, aller dans ce sens-là.

Seconde explication : instrument légal, la décentralisation n'est pas toujours mise en œuvre par les acteurs du système. C'est la fameuse « empty opportunity » de Lockheed et Zhao (1992) : « la décentralisation ne produit pas à elle seule un contrôle local des écoles ». Le décalage entre la légalité et la réalité des réformes explique par exemple qu'au Nicaragua, ce ne soit pas le statut d'autonomie des écoles qui est associé aux résultats des élèves mais le pourcentage de décisions réellement prises localement (Ozler et King, 1998).

Autre explication : lorsque les décentralisations ne restent pas lettres mortes, il semblerait que leurs effets pédagogiques soient limités parce que, tout simplement, en modifiant les structures et non les méthodes pédagogiques, elles ne changent pas les variables qui affectent réellement les apprentissages des élèves (Leithwood et Menzies, 1998). Permettre aux enseignants d'intervenir davantage dans la vie de l'école ne conduit pas nécessairement à un changement dans leurs méthodes d'enseignement. De plus, les conseils d'écoles qui ne sont pas exclusivement constitués de professionnels de l'éducation se préoccupent rarement des questions liées aux contenus scolaires et aux méthodes d'apprentissage (Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000). Globalement, toutes les recherches concordent sur le fait que la décentralisation, même lorsqu'elle prend la forme de l'autonomie scolaire, ne conduit pas aux innovations pédagogiques tant espérées par les théoriciens de la gouvernance locale. Et Leithwood et Menzies de conclure : « des améliorations significatives des apprentissages scolaires ne peuvent être obtenues qu'avec la mise en œuvre généralisée de méthodes d'apprentissages plus efficaces ». D'après eux, il semble qu'il existe donc des solutions plus directes, plus rapides et moins onéreuses pour réformer l'école.

Wössmann (2000) ainsi que Duru-Bellat et Suchaut (2004) apportent une autre explication aux faibles résultats des politiques de décentralisation. D'après eux, pour être efficaces, les systèmes éducatifs ne doivent pas être totalement décentralisés : un équilibre doit être trouvé entre des compétences qui doivent rester du ressort du gouvernement central (les

programmes scolaires, le contrôle de la qualité de l'enseignement par des certifications nationales externes...) tandis que d'autres fonctions, comme la gestion des ressources ou les méthodes pédagogiques, doivent être transférées aux acteurs locaux. La solution ne passerait pas donc par une gouvernance locale totale.

Les décentralisations sont potentiellement porteuses d'inégalités scolaires

Si les études analysant l'impact de la décentralisation sur les résultats scolaires produisent des résultats fort divergents, les chercheurs s'accordent sur un point : la gouvernance locale est potentiellement porteuse d'inégalités territoriales et sociales.

En Chine, West et Wong (1995) ont ainsi montré que la politique de décentralisation avait entraîné l'apparition de disparités dans la fourniture de services éducatifs entre les régions. De même, Winkler et Rounds (1996) ont démontré que la politique chilienne de gouvernance locale avait conduit à des disparités dans les dépenses d'éducation. De la même façon, en Hongrie, le transfert aux municipalités de la gestion et d'une partie du financement des écoles secondaires a conduit à des différences de performances scolaires entre les villes de tailles différentes (Lockheed, 1996). En Argentine et au Brésil, il semblerait que la dispersion territoriale dans la qualité des services, mesurée à travers des indicateurs intermédiaires, comme les salaires ou le niveau de formation initiale des enseignants, se soit accrue après les réformes de décentralisation (Di Gropello, 1999).

Il semble que globalement les programmes de vouchers n'aient pas atteint leur double objectif d'excellence scolaire et d'amélioration de l'équité des systèmes éducatifs. Certes, ces programmes combinent une double politique de « décentralisation-privatisation » et de choix scolaire, rendant difficile leur évaluation. Cependant, leurs résultats divergent selon les pays analysés. Angrist *et al.* (2001) ont trouvé qu'en Colombie le programme de vouchers avait permis d'accroître la scolarisation des enfants des milieux défavorisés à un moindre coût. Mais les difficultés méthodologiques sont importantes : Gaury (1998) a montré qu'au Chili, les résultats des écoles privées, subventionnées par un programme de voucher, étaient supérieurs parce qu'elles avaient recruté des élèves présentant un meilleur potentiel académique. Dans cette lignée, plusieurs recherches ont conclu que les politiques de vouchers ne semblent pas améliorer les services éducatifs pour les enfants des milieux sociaux

et territoriaux les plus défavorisés. Les évaluations des performances des *charter schools* américaines conduisent également à des résultats divergents.

CONCLUSION

Si durant les deux dernières décennies, la décentralisation de l'éducation est devenue l'une des politiques éducatives les plus populaires sur l'ensemble des continents, le débat théorique et empirique sur le sujet n'est à ce jour pas clos. Tant les mécanismes par lesquels la gouvernance locale est censée améliorer les performances scolaires que des justifications empiriques solides sont encore à apporter. Au total, il reste donc encore à démontrer que le recul de l'État central au profit d'acteurs locaux améliore l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs et ce quelle que soit la forme que prend ce désengagement : décentralisation territoriale, autonomie scolaire, programmes de privatisation par les vouchers... En mul-

tipliant les points de vue sur des réformes encore trop souvent analysées dans leurs frontières nationales, les comparaisons internationales, peuvent nous aider à avancer dans l'analyse de l'impact de ces politiques. Certes, leur maniement n'est pas toujours facile : le même terme ne désigne pas toujours le même concept dans chaque langue, le décalage entre la réalité et la légalité des réformes peut varier entre les États, des contextes nationaux différents peuvent, au-delà des effets prévisibles que l'on souhaite analyser, entraîner des effets pervers particuliers... Cependant, ce n'est qu'en comparant les mises en œuvre et les effets des politiques de décentralisations dans plusieurs pays que la recherche pourra distinguer ce qui tient aux contextes nationaux et ce qui est inhérent au processus décentralisateur.

Nathalie Mons
IREDU/CNRS

BIBLIOGRAPHIE

- ANGRIST J., BETTINGER E., BLOOM E., KING E., KREMER M. (2001). – **Vouchers for Private Schooling in Colombia : Evidence from a Randomized Natural Experiment**. NBER Working Paper n° 8343, Cambridge, Mass.
- BENNET R.J. (1990). – **Decentralization, Local Governments and Markets. Towards Post-Welfare Agenda**. Oxford, UK : Clarendon Press.
- BARDHAN P., MOOKHERJEE D. (1998). – **Expenditure Decentralization and The Delivery of Public Services in Developing countries**. CIDER, Working Paper C98/104. Boston University.
- BRYK A.S., THUM Y.M., EASTON J.Q., LUPPESCU S. (1998). – **Examining Productivity : Ten-Years Trends in the Chicago Public Schools**. Chicago : Consortium on Chicago School Research.
- CALDWELL B. (1990). – School-Based Decision Making and Management : International Developments. In J. Chapman (eds.), **School Based Decision Making and Management**, p. 3-26. London, UK : Falmer Press.
- COX C., LEMAITRE M.J. (1999). – Market and State Principles of Reform in Chile Education : Policies and Results. In D. Leiptziger and G. Perry (eds.), **Chile : Recent Policy Lessons and Emerging Challenges**. WDI Development Studies Series. Washington D.C. : World Bank.
- DI GROPELLO E. (1999). – Educational Decentralization models in Latin America. **Cepal Review**, n° 68, p. 155-173.
- DURU-BELLAT M., 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. 173-221.
- DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004). – **Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays**. Rapport pour le Ministère de l'Éducation. Dijon : Iredu.
- ESKELAND G.S., FILMER D. (2002). – **Autonomy, Participation, and Learning in Argentine Schools. Finding and their Implications for Decentralization**. Policy Research Working Paper, WPS n° 2766, Washington D.C. : World Bank.
- GAURI V. (1998) – **School Choice in Chile : Two Decades of Educational Reform**. Pittsburgh, PA. : University of Pittsburgh Press.
- GORARD S., TAYLOR C. (2002). – Market Forces and Standards in Education : a Preliminary Consideration. **British Journal of Sociology of Education**, 23, 1, p. 5-18.
- HOXBY C. (2000). – Does competition among public schools benefit students and taxpayers ? **American Economic Review**, 90, 5, p. 1209-38.
- JIMENEZ E., SAWADA Y. (1998). – Do Community-managed schools work ? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program. **World Bank Economic Review**, 13, 3, p. 415-441.
- KING E., ÖZLER B. (1998). – **What's Decentralization Got To Do with Learning ? The Case of the Nicaragua's**

- school autonomy reform.** Development Economics Research Group, Working Paper series on Impact Evaluation of Education reforms, n° 9, June, Washington, D.C. : World Bank.
- LEITHWOOD K., MENZIES T. (1998). – Forms and Effects of School-based Management : A Review. **Educational Policy**, 12, 3, p. 325-346.
- LITVACK J., SEDDON J. (1999). – **Decentralization briefing notes.** World Bank Institute Working Paper, Washington, D.C. : World Bank.
- LOCKEED M., ZHAO Q. (1992). – **The Empty Opportunity : Local Control of Secondary Schools and Student Achievement in the Philippines.** Working Paper WPS 825, Washington DC : World Bank.
- LUCAS R. (1988). – On The Mechanics of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, 22, 1, p. 3-42.
- McEWAN P., CARNOY M. (1998). – **Public investments or private schools ? A Reconstruction of Educational Improvements in Chile,** processed, Washington, D.C. : World Bank
- MEURET D., PROD'HOM J., STOCKER E. (1995). – Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs : un bilan de l'approche quantitative. In OCDE-CERI, **Mesurer la qualité des établissements scolaires** (p. 33-58). Paris : OCDE-CERI.
- MURPHY, J. (1991). – **Restructuring Schools : Capturing and Assessing the Phenomena.** New York : Teachers College Press, Columbia University.
- MUSGRAVE R.A. (1959). – **The Theory of Public Finance.** New York : Mc Graw Hill.
- OATES W. (1972). – **Fiscal Federalism.** New York : Harcourt Brace.
- PAES DE BARROS R., SILVA PINTO DE MENDONÇA S. (1998). – The Impact of Three institutional Innovations in Brazilian Education. In W. D. Savedoff (eds.), **Organisation Matters : Agency problems in Health and Education.** Washington D.C. : Inter-American Development Bank.
- PANDEY R. (2000). – **Getting to Scale : The Story of DPEP in India.** A presentation made as part of The Education Ministers Series, Education Reform and Management Group. Washington D.C. : World Bank.
- PRUD'HOMME R. (1995). – The Dangers of Decentralization. **The World Bank Research Observer**, 10, 2, p. 201-220.
- RAYWID M.A. (1990). – Rethinking School Governance. In R.F. Elmore (Eds.), **Restructuring Schools : The Next Generation of School Reform**, p. 152-206. San Francisco CA : Jossey-Bass Inc.
- RHODEN D. (2000). – Education Decentralization in Argentina : a "Global-Local Conditions of Possibility" Approach to State, Market and Society Change. **Journal of Education Policy**, Vol. 15, 6, p. 593-619
- RONDINELLI D., NELLIS J., CHEEMA G. S. (1984). – **Decentralization in Developing Countries.** World Bank Staff Working Paper No. 581, Washington, D.C. : World Bank.
- SEDDON T., ANGUS L., POOLE M. (1990). – Pressures on the Move to School Based Management. In J. Chapman (Eds.), **School Based Decision Making and Management**, p. 29-54. London, UK : Falmer Press.
- TIEBOUT C. (1956). – A pure Theory of Local Expenditures. **Journal of Political Economy**, 64, p. 416-424
- THRUPP M., HAROLD B., MANSELL H., HAWKSWORTH L. (2000). – **Mapping the Cumulative Impact of Education Reform : Final Report.** New Zealand : University of Waikato.
- WINKLER D. (1989). – **Decentralization in Education : An Economic Perspective,** Population and Human Resources Department, Working Paper WPS 143, Washington, D.C. : World Bank.
- WINKLER D., ROUNDS T. (1996). – Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice. **Economics of Education Review**, 15, 4, p. 365-376
- WINKLER D., GERSHBERG I. (1999). – **Education Decentralization in Latin America : The Effects on the Quality of Schooling.** LCSHD Paper Series n° 59. Washington, D.C. : World Bank.
- WEST L., WONG C. (1995). – Fiscal Decentralization and Growing Disparities in Rural China : Some Evidence in the Provision of Social Services. **Oxford Review of Economic Policy**, 11, 4, p. 70-84
- WÖSSMANN L. (2000). – **Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance : The International Evidence.** Kiel Working Paper n° 983. Germany : KIWE.

Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable ?

François Orivel

Cet article examine dans quelle mesure l'objectif d'éducation pour tous, qui a été adopté solennellement par l'ensemble de la communauté internationale comme l'un des principaux objectifs du millénaire à atteindre en 2015, est susceptible d'être réalisé. Parmi les obstacles à surmonter, l'article privilégie la contrainte financière, qui s'est considérablement aggravée ces dernières décennies au sein des pays qui sont concernés par cet objectif. Après en avoir mesuré l'étendue, l'article examine les remèdes proposés par la communauté internationale, qui sont essentiellement de deux types : améliorer l'efficacité des systèmes actuels – et l'auteur montre que les ambitions d'amélioration sont trop ambitieuses et surestiment la capacité des pays concernés à mettre en œuvre les réformes attendues – et d'autre part augmenter les flux d'aide afin de compléter les faibles capacités de financement domestique, et sur ce point, les promesses initiales sont loin d'être tenues. L'article conclut que la probabilité de réaliser l'objectif est très faible.

Mots-clés : éducation pour tous, aide au développement, financement de l'éducation, inégalités internationales.

La communauté internationale s'est fixé un certain nombre d'objectifs prioritaires en matière de développement connus sous l'appellation d'objectifs du millénaire (1). Parmi ces objectifs figure celui de l'éducation pour tous en l'an 2015. Cet objectif fut énoncé à plusieurs reprises au cours des quarante dernières années, mais n'a jamais pu être concrétisé. On peut rappeler ici la conférence internationale de Jomtien en 1990 qui décréta que la décennie 1990-2000 serait dédiée à l'éducation. En avril 2000, les participants de Jomtien se réunirent à Dakar pour faire le bilan de la décennie écoulée, et constatèrent

que loin d'être atteint, l'objectif recherché avait plutôt reculé. Il y a toujours autant d'adultes non alphabétisés dans le monde aujourd'hui qu'en 1990 (environ 900 millions), et le nombre d'enfants qui ne sont pas scolarisés est passé de 100 à 113 millions (2). Les participants de Dakar ont réitéré leur engagement pour l'objectif d'éducation pour tous, mais ils l'ont cette fois assorti d'un corollaire qui précise qu'un plan de financement sera élaboré sous les auspices des Nations unies. Plus encourageant encore, les pays du G8, c'est-à-dire le groupe de pays riches dont les économies sont les plus puissantes à

l'échelle internationale, se sont eux-mêmes engagés à faire en sorte qu'aucun pays concerné par l'objectif d'éducation pour tous ne puisse se retrouver dans la situation de ne pas l'atteindre en raison de contraintes budgétaires, alors qu'un plan crédible et viable aurait été élaboré. Toutes les conditions requises semblaient donc réunies, à l'aube de ce nouveau millénaire, pour que l'éducation pour tous devienne enfin réalité.

Après plus de trois années de préparation (2000-2003), un cinquième du temps qui sépare Dakar de l'horizon 2015 s'étant déjà écoulé, il est naturellement trop tôt pour se prononcer sur le succès ou l'échec de l'aventure, mais pour paraphraser René Dumont, l'affaire est mal partie. De nombreux obstacles se sont abattus sur les promoteurs de l'initiative, et le moindre d'entre eux n'est pas la question du financement du programme. Cet article se propose de faire le point sur cette question en abordant successivement l'analyse des écarts considérables et croissants qui caractérisent la situation des systèmes éducatifs à l'échelle internationale, de la vanité des efforts consentis jusqu'à présent pour les réduire, et des doutes qui surgissent quant à la faisabilité des ambitions affichées à Dakar, puis par le G8, pour atteindre l'objectif d'éducation pour tous en 2015.

LES INÉGALITES INTERNATIONALES CROISSANTES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

On oppose traditionnellement les pays dits développés aux pays en voie de développement. S'il y a une relative homogénéité dans l'ensemble des pays développés (ceux qui appartiennent à l'OCDE par exemple), on ne peut en dire autant des pays en développement. Il s'agit d'un ensemble extrêmement hétérogène, qui comporte des pays susceptibles d'entrer bientôt dans le club des pays riches, d'autres qui ont fait une partie significative du parcours, mais qui restent loin derrière, et enfin un sous-ensemble dénommé les pays les moins avancés (PMA) dans le jargon des agences d'aide internationale. C'est ce sous-ensemble qui va ici être comparé à celui des pays les plus riches.

Le groupe des pays les moins avancés a un PIB par habitant inférieur à 900 dollars par habitant (400 en moyenne). Il a connu dans le passé un taux de croissance du PIB faible, nul ou négatif, mais il a encore un taux de croissance démographique élevé. Au nombre

de 49 actuellement, les pays membres de ce groupe sont plutôt de petite taille. La Chine et l'Inde n'en font pas partie, ni le Brésil, le Mexique, l'Indonésie, le Pakistan, le Nigeria ou l'Afrique du Sud. Environ trois sur quatre sont localisés en Afrique sub-saharienne.

Quand on dit que les inégalités s'accroissent, il est important de dire sur quel plan et entre qui et qui. On ne peut pas affirmer que les inégalités s'accroissent en général. Par exemple, elles diminuent entre la Chine et l'Europe, tout en s'aggravant au sein de la Chine elle-même. Il se trouve que quelques dizaines de millions de chinois ont vu leurs revenus augmenter de façon significative (principalement les chinois des provinces côtières, qui ont bénéficié de la mondialisation) et cette évolution a réduit les écarts avec les revenus des pays riches, mais en même temps les écarts de revenus entre ces chinois et la majorité de leurs compatriotes se sont accrus.

Les inégalités d'accès à l'éducation

Il y a plusieurs façons de mesurer les écarts d'accès à l'école : on utilise souvent les taux bruts et nets de scolarisation par niveau d'études. Mais ces taux ne sont pas toujours comparables, parce que la durée des études varie d'un pays à l'autre pour chaque niveau (de 4 à 7 ans dans le primaire). Ensuite, il n'est pas toujours facile d'interpréter le mouvement d'ensemble des taux : on peut avoir une progression faible du primaire et rapide du supérieur. Il est possible de construire un indicateur synthétique qui prend en compte les trois niveaux, mais dans ce cas, la valeur de l'indicateur est nécessairement inférieure à 100, et autant il est facile de s'accorder sur un objectif de 100 % pour l'éducation de base, autant il est difficile de dire quelle serait la valeur souhaitable de l'indicateur synthétique. Il existe depuis quelques années un indicateur relativement commode, à savoir l'espérance d'années d'études à 5 ans, c'est-à-dire le nombre d'années d'école qu'un enfant de 5 ans a la probabilité de recevoir (étant donné les taux de scolarisation du moment à chaque âge). Cet indicateur a l'avantage de donner avec un seul chiffre la tendance globale des progrès d'accès à l'éducation dans un pays donné.

Jusqu'en 1985, on a observé une tendance à la convergence entre les PMA et les pays les plus riches, les PMA étant dans une phase de rattrapage. Depuis 1985, le mouvement s'est inversé : l'écart se creuse entre les 2 groupes. La valeur de l'indicateur est restée stable autour de 5 ans dans les PMA, et elle est passée de 13 à 15 années dans les pays les plus

riches, soit un gain de 2 ans par enfant. Si on prend les cas extrêmes, l'écart va de 1 à 10 entre le Canada qui offre 17 années d'études en moyenne et le Mali ou le Niger qui en donnent moins de deux (3).

Les inégalités de moyens financiers

Il est évident que réduire les inégalités en matière d'éducation ne dépend pas que des moyens financiers alloués. Avec des moyens identiques, des pays peuvent avoir des résultats très différents, selon l'efficacité avec laquelle ces moyens sont utilisés. Toutefois, on ne peut pas nier non plus que les moyens jouent un rôle important. L'indicateur le plus couramment utilisé par les économistes est le pourcentage du PIB affecté aux dépenses publiques d'éducation. Cet indicateur est incomplet dans la mesure où il ignore le rôle des dépenses privées. Cette lacune n'est pas un choix méthodologique, mais elle résulte du fait que les données sur le privé n'existent pas pour un grand nombre de pays. On peut toutefois affirmer que le poids des dépenses privées reste très minoritaire. On estime aujourd'hui qu'à l'échelle mondiale, tous pays confondus, on consacre 5 % du PIB aux dépenses publiques d'éducation et 1 % aux dépenses privées (cf. Orivel, 2000). On peut ajouter que ce taux de 5 % a été atteint en 1975 après une progression ininterrompue depuis la deuxième guerre mondiale et qu'il est resté stable depuis.

Dans les années 80, un certain nombre d'économistes ont préconisé une plus grande participation privée aux dépenses d'éducation, arguant du fait que l'éducation est un investissement profitable pour les individus. Dans les pays riches, cette argumentation a surtout été invoquée pour justifier une augmentation des droits d'inscription dans les études post-obligatoires. Dans les pays pauvres, on a plutôt utilisé l'expression de recouvrement des coûts, l'objectif principal étant d'encourager la population à compléter un financement public jugé trop faible pour améliorer la qualité de l'école, essentiellement au primaire. Cette nouvelle approche du financement n'a pas eu d'incidence significative sur les pratiques mondiales. Quelques pays riches qui avaient une tradition de gratuité de l'accès à l'enseignement supérieur, ont introduit des droits d'inscription, les plus élevés n'atteignant toutefois qu'un cinquième du coût par étudiant. Dans les pays pauvres, le recouvrement des coûts s'est accompagné d'un ralentissement de la progression de la scolarisation : c'étaient les familles pauvres qui étaient exclues de l'école et ce n'est pas en les faisant payer qu'on pouvait espérer les attirer dans le

système éducatif. Il est intéressant de rappeler ici que lorsque la France a mis en place les lois de J. Ferry en 1882, il s'agissait d'amener à l'école primaire les 10 à 15 % d'enfants non encore scolarisés, d'origine sociale modeste, en instaurant l'école obligatoire et gratuite. C'était la solution et elle reste vraie pour les PMA d'aujourd'hui. Il est intéressant de signaler que le congrès américain, à majorité conservatrice, a menacé la Banque mondiale de lui couper l'accès au financement américain si l'institution continuait à préconiser le recouvrement des coûts dans le primaire. En réalité, le principe du financement public prédominant à ce niveau est solidement installé, et il est partagé par les formations politiques de droite et de gauche.

Si l'on utilise donc l'indicateur du pourcentage du PIB consacré aux dépenses publiques d'éducation, il faut noter qu'il dépend lui-même du niveau du PIB. Dans l'hypothèse où le pourcentage serait le même dans les groupes extrêmes de pays que l'on compare, l'écart de moyens serait identique à l'écart de PIB par tête. Or l'on sait que les inégalités en termes de PIB par tête se sont creusées. Il y a une vingtaine d'années, le PIB moyen par tête des pays développés était 35 fois supérieur à celui des PMA. Aujourd'hui, l'écart est de l'ordre de 1 à 70. Autrement dit, l'écart lié à l'évolution du PIB a doublé. Mais une deuxième raison a creusé les écarts ; c'est le fait que le pourcentage du PIB consacré à l'éducation dans les PMA a baissé. En partie parce que nombre de pays membres de ce groupe ont été l'objet de programmes d'ajustement structurel visant à réduire les déficits publics (en l'absence d'une croissance économique suffisamment importante, on a dû diminuer les dépenses publiques). Le résultat est qu'aujourd'hui, les PMA ne consacrent plus que 2,5 % de leur PIB aux dépenses publiques d'éducation, soit un pourcentage deux fois plus faible que celui des pays riches. Les deux premières causes de différences de moyens (PIB plus faible et pourcentage plus faible) font que l'écart total va de 1 à 140. Il était trois fois moindre il y a vingt ans.

Il s'agit là de l'écart concernant le montant global des ressources pour l'éducation. Mais il existe une troisième cause d'inégalité, due au fait que les PMA n'ont pas connu la même évolution démographique que les pays riches. Dans les pays riches, la baisse de la fécondité a entraîné une baisse significative du poids de la population scolarisable au sein de la population totale. Dans les PMA au contraire, la baisse de la fécondité a été très lente jusqu'à présent, et elle a été contrebalancée par une baisse notable de

la mortalité juvénile, si bien que le poids de la population scolarisable est resté à peu près stable, à un niveau trois fois supérieur à celui des pays riches. Si l'on revient aux moyens disponibles qui sont 140 fois plus faibles, ils servent à scolariser une population relativement trois fois plus importante. L'écart est donc devenu abyssal, et il conduit à un malheureux cercle vicieux : les pays concernés ne peuvent financer correctement l'éducation de base de leur population, et faute d'éducation de base, ils ne peuvent pas se développer. Par conséquent il leur est impossible d'augmenter les ressources disponibles pour l'éducation *via* la croissance économique.

Les inégalités de qualité des systèmes éducatifs

Dans ce domaine, les données établies de façon rigoureuse font malheureusement défaut. Mais on a de bonnes raisons de penser que le niveau scolaire s'est amélioré dans les pays riches depuis 20 ans et qu'il s'est dégradé dans les PMA. Pour les pays riches, considérons le cas de la France. Le débat sur l'évolution des compétences des élèves n'est pas clos, mais il y a une présomption sérieuse en faveur de l'augmentation du niveau. Si l'on prend le niveau de sortie, la proportion de sortants non qualifiés a significativement baissé. Et dans le même temps, la position relative de la France dans les évaluations internationales d'acquisitions cognitives s'est dégradée (4). Tout cela nous permet de présumer que le niveau monte dans les pays riches. En ce qui concerne les PMA, les informations objectives sont encore plus lacunaires, dans la mesure où aucun d'entre eux ne participe aux évaluations internationales d'acquisitions scolaires. Mais l'opinion majoritaire des spécialistes fait plus état d'une baisse de la qualité que l'inverse. L'hypothèse d'un creusement des inégalités est là encore la plus plausible.

EFFICACITÉ DES POLITIQUES D'AIDE INTERNATIONALE

Le système d'aide : généralités

Il existe un système d'aide au développement par le truchement duquel les pays riches et un certain nombre d'agences internationales financent des projets ou des investissements dans les pays en voie de développement. Ce système d'aide comporte deux volets : des dons qui ne donnent lieu par définition à

aucun remboursement ultérieur, et des prêts à conditions dites libérales ou concessionnelles, qui donnent lieu à des remboursements dans des conditions beaucoup plus favorables que celles qui seraient permises par des prêts bancaires classiques. En réalité, ces prêts comportent un élément « don » qui est supporté par les contribuables des pays riches. L'importance de l'élément « don » varie en fonction des taux d'intérêt qui sont pratiqués sur le marché financier international au moment du prêt. Si les taux d'intérêt du marché sont élevés, l'élément don est lui-même élevé. Si les taux d'intérêt sont bas, l'élément don est moins important. Disons pour résumer que l'élément don doit au moins atteindre 25 % pour que ces prêts à conditions libérales soient qualifiés pour faire partie de l'aide, et que dans la grande majorité des cas, cet élément représente plus de 50 %.

On distingue également deux types d'aide, l'aide qui passe directement des pays riches vers les pays pauvres, dite bilatérale, et celle qui transite par des organismes internationaux, dite multilatérale. L'aide multilatérale provient soit des contributions venant des budgets des pays riches, soit des particuliers qui par exemple achètent les cartes de vœux de l'UNICEF. Il y a enfin les dons des particuliers qui transitent par les ONG, qui existent en très grand nombre, mais qui au total ne contribuent qu'à hauteur de quelques pourcents aux flux d'aide. Il n'est pas inutile de préciser que les apports financiers du FMI ne font pas partie de l'aide, puisqu'il s'agit pour l'essentiel de prêts à court terme à des conditions généralement non libérales.

L'aide ainsi définie a progressé de façon continue jusqu'en 1992, année où elle a atteint un peu plus de 60 milliards de dollars (5). Ce fut la meilleure année, car au cours des années qui suivirent, l'aide a commencé à baisser en valeur absolue. À diverses occasions, les pays riches se sont engagés à porter leur aide à un niveau égal à 0,7 % de leur PIB. En 1992, on était parvenu à environ la moitié de cet objectif, soit 0,33 %. Les baisses qui suivirent ont ramené ce pourcentage à 0,22 %, moins du tiers de l'objectif fixé. Les pays riches sont des contributeurs inégaux, puisque le pourcentage du PIB consacré à l'aide varie du simple au décuple : 1 % du PIB dans le meilleur des cas (quelques pays scandinaves notamment), 0,1% dans le cas des États-Unis. La France s'est distinguée, au sein des grands pays riches, comme faisant partie des contributeurs actifs, avec un niveau de 0,57 % en 1994. Elle a depuis sensiblement baissé cet effort, ramenant son pourcentage à 0,32 % en 2000.

L'objectif de l'aide est de favoriser un développement durable, grâce à des investissements qui produiront des flux de richesses additionnels pendant de nombreuses années : infrastructures publiques (routes, ports, chemins de fer, réseaux électriques, réseaux d'alimentation en eau ou réseaux d'assainissement, barrages hydroélectriques, pipe-lines, etc.) ou projets destinés à améliorer la productivité de l'agriculture (irrigation, dissémination des nouvelles techniques, organisation des marchés). Mais avec le temps, les actions en faveur du développement des ressources humaines se sont multipliées, tels les projets d'éducation et de formation professionnelle ou les actions en faveur de la santé, en partant de l'hypothèse qu'une main-d'œuvre éduquée et en bonne santé est plus productive qu'une main-d'œuvre analphabète et malade. Il n'est pas exclu de consacrer une partie de l'aide à des interventions d'urgence lorsque des catastrophes naturelles ou autres surgissent (aide médicale, aide alimentaire), mais par définition, l'aide d'urgence n'a pas d'effet à long terme sur le développement économique. Elle peut même avoir l'effet inverse, lorsque par exemple l'aide alimentaire se pérennise et dissuade les agriculteurs locaux d'augmenter leur production, faute de débouchés.

L'aide à l'éducation

L'aide à l'éducation s'est développée à partir des années 60. Au moment de la décolonisation, certains pays, en particulier la France, ont mis à la disposition des nouveaux pays indépendants des enseignants. Le premier prêt de la Banque mondiale à l'éducation fut négocié en 1962 avec la Tunisie, pour y financer un programme d'expansion de l'enseignement secondaire. L'éducation est peu à peu devenue un secteur important de l'aide, pour atteindre environ 10 % du montant total des crédits. Cela a représenté de 5 à 6 milliards de dollars par an dans les années 1990. C'est à la fois beaucoup et peu. En effet, les pays en développement dépensent pour l'éducation plus de 200 milliards de dollars par an, ce qui veut dire que l'aide prend en charge de 2 à 3 % des budgets éducatifs des pays destinataires. C'est une moyenne. Or les pays en développement sont inégalement aidés. Au cours des premières décennies de la mise en place de l'aide (années 1960-1980), il n'y avait guère de relation entre les montants par habitant et la richesse relative des pays aidés. Les études (6) qui portent sur cette époque concluent à l'absence d'un tel lien, mais mettent en évidence une relation avec la taille : les donateurs ont une propension à accorder une aide plus importante par habitant aux

petits pays. Cette absence de lien est sensiblement moins vraie aujourd'hui. À l'évidence, les donateurs ont diminué leurs contributions aux pays qui ont connu un fort taux de croissance, et l'ont maintenue pour les plus pauvres. Rappelons toutefois que le volume total de l'aide est à la baisse, et qu'à partir de 1992, les 27 pays dits en transition (l'ex-bloc soviétique), sont passés du statut de contributeur net à celui de bénéficiaire net : un gâteau plus modeste doit être désormais partagé entre un plus grand nombre de destinataires.

Par ailleurs, l'éducation consomme en moyenne une proportion des dépenses publiques totales supérieure aux 10 % qui constituent leur dotation au sein de l'aide. Dans les pays riches, elle représente de 12 à 13 % des budgets publics, et dans les pays en développement, de 15 à 20 %. La part de l'éducation dans l'aide est donc plutôt inférieure à ce qu'elle représente dans les budgets nationaux. On ne peut donc pas affirmer qu'il s'agit d'une priorité pour les donateurs, dans la mesure où ils lui consentent un poids plus faible que celui que lui consentent les priorités budgétaires des pays aidés.

Plus préoccupante encore se trouve être la situation de l'enseignement primaire dans les priorités de l'aide. Une première étude sur ce sujet (7), dans les années 80, avait montré que la part de l'aide allouée au primaire ne représentait que 7 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation à cette époque. L'essentiel était alors destiné à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle initiale, accessoirement à l'enseignement secondaire général et à la formation des enseignants. Par la suite, les priorités ont évolué quelque peu, notamment sous l'impulsion de la Banque mondiale, qui soutenait, chiffres à l'appui, que la rentabilité de l'enseignement primaire était plus élevée que celles des autres niveaux d'enseignement dans les pays en développement (cf. Psacharopoulos, 1985). Certains partenaires de l'aide en ont tiré les conséquences dans leurs choix sectoriels, mais au total, cela n'a changé que marginalement la structure de l'aide à l'éducation. On est passé de 7 % à environ 20 % au bénéfice de l'éducation de base au sein de l'aide à l'éducation. En réalité, les pays en développement consacrent en moyenne la moitié de leur budget d'éducation à l'enseignement primaire, et là encore, une proportion de 20 % ne peut pas être perçue comme l'expression d'une priorité. L'éducation de base se voit ainsi allouer au mieux environ un milliard de dollars par an, soit la modeste proportion de 2 % des flux d'aide, ou encore moins de 1 % des budgets que les pays en développement consacrent

à l'enseignement de base. On ne peut guère affirmer que l'aide à l'éducation de base change l'ordre des choses.

Les donateurs ont conscience de la faiblesse de cet effort, mais ils prétendent qu'ils sont eux-mêmes soumis à des contraintes qui les empêchent de faire plus. La première de ces contraintes réside dans le fait que dans l'enseignement primaire, le facteur le plus coûteux est constitué par les salaires des enseignants. Or il existe une loi non écrite dans le monde de l'aide qui exclut le paiement des salaires des enseignants avec les crédits des donateurs. L'aide est d'abord destinée à financer des investissements durables, et non les coûts de fonctionnement des investissements en question. Construire une école avec l'argent de l'aide est permis, mais payer les salaires des enseignants ne l'est pas. On notera cependant que la règle de l'exclusion des dépenses de fonctionnement n'est plus respectée lorsqu'il s'agit du financement des manuels scolaires, car de nombreux donateurs y ont recours. On peut aussi voir dans ce refus de payer les salaires des enseignants une sorte de contradiction dans le discours des agences d'aide, puisqu'elles acceptent la théorie selon laquelle l'éducation est un investissement pour le futur, et dans cette perspective, les salaires des enseignants ne sont pas fonctionnellement différents de la construction des bâtiments scolaires.

Il en a résulté que pendant longtemps, l'aide à l'éducation a pris principalement la forme de construction de nouvelles infrastructures scolaires. Jusqu'au moment où les agences d'aide ont été confrontées au problème des déficits budgétaires croissants des pays pauvres. On construisait chaque année de nouvelles écoles, de nouveaux hôpitaux, et le budget national devait prendre en charge les coûts de fonctionnement annuels de ces équipements. Ces coûts de fonctionnement augmentant plus rapidement que les recettes fiscales, les déficits se sont dangereusement creusés. Pour financer les déficits, de nombreux pays ont eu recours à l'emprunt commercial, mais cette solution ne peut être que temporaire. À partir d'un certain moment, il faut rembourser les emprunts. Les fameux programmes d'ajustement structurels précédemment cités sont nés dans les années 80 en raison même de ce choc des contraintes.

Qu'est-ce qu'un programme d'ajustement structurel lorsque l'on ne peut plus financer les déficits publics ? C'est essentiellement deux choses : c'est d'abord réduire les dépenses publiques en recrutant moins d'agents rémunérés par le budget de l'État,

voire en licenciant une partie de ceux qui sont déjà là, c'est ensuite augmenter la pression fiscale. Précisons que la seconde de ces mesures est particulièrement difficile dans les pays où l'économie est encore peu monétarisée, et où l'on n'a guère intérêt à décourager d'avance les investisseurs potentiels, qui sont en général trop peu nombreux. On saisit l'absurdité de la situation : les donateurs financent des bâtiments scolaires d'un côté, et de l'autre ils recommandent, voire imposent de réduire les dépenses de fonctionnement, c'est-à-dire, concrètement, de ne pas recruter de nouveaux enseignants.

Pour rendre les programmes d'ajustement structurels moins indigestes, les bailleurs de fonds les ont assortis de crédits spécifiques, qui étaient en réalité des soutiens budgétaires. Il ne s'agissait plus de financer des projets de développement ciblés dans un secteur particulier, mais de crédits tout simplement destinés à payer les dépenses ordinaires de l'État, y compris les salaires des enseignants. Dans la mesure où ces crédits ne pouvaient se distinguer des autres recettes publiques au temps de la dépense, leur destination finale peut s'interpréter comme supportant de façon proportionnelle les dépenses de tous les ministères, donc les dépenses d'éducation. Lorsqu'un pays consacre 17 % de son budget à l'éducation, dont 14 % pour les salaires des enseignants, les facilités d'ajustement structurel consenties par les bailleurs de fonds servent aussi, à hauteur de 17 %, à financer les dépenses d'éducation et à hauteur de 14 %, les salaires des enseignants. D'une certaine manière, les programmes d'ajustement structurel ont mis fin au tabou de la rémunération des enseignants par l'aide. Mais cette disparition reste implicite, et n'a pas été formellement étendue aux projets d'aide sectoriels classiques.

L'aide à l'éducation est-elle efficace ?

Si l'objectif de l'aide à l'éducation est d'accélérer le processus par lequel les pays sous-scolarisés pourront réaliser l'objectif d'éducation pour tous, on peut légitimement mettre en doute le caractère efficace des procédures suivies. On a vu que le montant des crédits alloués à cet objectif était plus que modeste. Mais même des crédits modestes peuvent être judicieusement utilisés. C'est rarement le cas de l'aide. Globalement, on peut faire deux reproches à l'aide : les bailleurs sont trop peu enclins à coordonner leur assistance, et les coûts unitaires des services apportés par l'aide sont trop élevés.

Des approches trop peu coordonnées : chaque bailleur a tendance à considérer que les formes institutionnelles de scolarisation qui ont cours chez lui sont celles qui doivent être véhiculées par l'aide. Par ailleurs, un certain nombre ont une propension à promouvoir des innovations dont la pertinence n'a pas encore été éprouvée ailleurs. Le rôle de coordination joué par le ministère de l'éducation du pays aidé reste le plus souvent théorique, car il n'a pas de véritable pouvoir sur les décisions des donateurs. Les donateurs ont rarement des politiques à long terme et ne s'engagent que pour une période limitée. Ces défauts sont bien connus de la communauté des donateurs, qui tente régulièrement d'y remédier par des actions appropriées, mais avec peu de succès. Pour coordonner, il faut un chef de file, et c'est un rôle très difficile à jouer en raison des rivalités latentes entre donateurs. Accepter ce rôle encourt le reproche de vouloir faire preuve de plus de visibilité que les autres donateurs, et donc de les démobiliser. L'aide reste un processus volontaire, qui n'implique pas de véritable obligation de la part de chaque donateur. Ce processus est de surcroît dépendant des changements de majorité politique dans les pays donateurs, ainsi que des procédures budgétaires propres à chacun. Même si plusieurs donateurs parviennent à coordonner leur approche sur un projet, il faudra l'exécuter en respectant les procédures budgétaires spécifiques à chacun d'entre eux, ce qui engendre une complexité d'exécution extrêmement dissuasive et augmente inutilement les coûts.

L'un des acteurs potentiellement le plus généreux, l'Union européenne, est aussi l'un des plus inefficaces, en ce sens que la lourdeur des procédures a conduit à d'énormes retards dans la réalisation des projets d'aide. Les fonds dont la Commission de Bruxelles dispose pour aider les pays pauvres sont aujourd'hui dépensés avec plus de cinq ans de retard. Cela est dû à de multiples causes, parmi lesquelles on peut citer le manque de personnel (il est fait régulièrement reproche à Bruxelles d'avoir tendance à devenir une bureaucratie trop lourde, d'où sa répugnance à recruter de nouveaux agents pour administrer l'aide). Chacun des 15 pays membres de l'Union est habilité à faire des observations sur chaque programme d'aide, ce qui aboutit souvent à des observations contradictoires ingérables par la Commission. Le Parlement européen est lui aussi en mesure de faire des observations, et tend à le faire avec d'autres objectifs implicites (affirmer un pouvoir contre un exécutif sur lequel il pense avoir trop peu d'influence). Les médias européens sont friands des

éventuels scandales qui peuvent surgir dans l'administration de l'aide, et la Commission cherche à s'en prémunir en multipliant les procédures d'audit et de contrôle qui alourdissent considérablement les coûts et ralentissent d'autant les processus de mise en œuvre. On rencontre ici le problème récurrent de corruption qui a cours dans un certain nombre de pays en développement. Les phénomènes de corruption existent avec certains leaders indéliçables, et sans doute peuvent se reproduire à tout moment. Le résultat est que les coûts de contrôle peuvent dépasser allègrement les montants potentiellement détournés, pour le plus grand bénéfice des sociétés d'audit.

Des coûts d'intervention trop élevés : Lorsqu'un donateur intervient dans le secteur éducatif, il engendre de façon quasi systématique une augmentation des coûts unitaires dans le secteur. Il existe une corrélation forte entre ce que coûte chaque année un élève et le PIB par habitant. Pour un élève du primaire, ce coût varie de 10 à 20 % du PIB par tête. Si l'on prend une moyenne de 15 %, cela veut dire que l'on peut dépenser 45 dollars par élève et par an dans un pays qui a un PIB par tête de 300 dollars, et 4 500 dollars dans un pays riche qui a un PIB par tête de 30 000 dollars. Dans les pays les moins avancés qui nous intéressent ici, où le PIB moyen est de l'ordre de 400 dollars, on doit donc se contenter de 60 dollars pour amener un élève de plus dans le système. Les projets financés par l'aide n'y arrivent pas.

Prenons le cas simple des coûts de construction. Dans le passé, les projets d'aide étaient massivement destinés à construire de nouveaux établissements d'enseignement, dont les plans étaient réalisés par des architectes des pays donateurs, et la réalisation confiée aux entreprises qui remportaient les appels d'offre. Une étude des années 80 (8) a montré qu'en 20 ans, les projets d'aide à l'éducation avaient permis d'accroître la capacité d'accueil d'environ 2 millions de places à un coût moyen de 750 dollars la place. Au cours de cette période, le nombre de places nouvelles créées dans l'ensemble des pays en développement s'est élevé à plusieurs centaines de millions. La part de l'aide est donc minime. Mais les centaines de millions de places financées localement ne l'ont pas été à 750 dollars l'unité. Elles l'ont été aux coûts locaux, c'est-à-dire en tenant compte du fait que l'on n'a que 60 dollars par élève et par an. Si l'on considère que dans ce coût unitaire, il y a au mieux 10 %, soit 6 dollars pour les coûts de construction, et que le bâtiment a une espérance de vie de 25 ans, le coût de la place ne peut dépasser 150 dollars. C'est plus ou moins ce que l'on observe dans ces pays pour les

nouvelles écoles construites avec leurs propres moyens. Elles sont sans doute réalisées avec des normes moins strictes, elles ont une espérance de vie plus courte, mais on n'a guère le choix. On ne conseille pas aux ménages pauvres des pays riches d'acheter des Mercedes plutôt que des voitures plus modestes sous prétexte qu'elles sont plus solides et roulent plus longtemps, car même avec une durée de vie plus longue, les coûts annuels d'amortissement sont incompatibles avec leurs revenus.

De nombreux donateurs ont cherché à réduire ces coûts en faisant davantage appel aux compétences locales, mais aucun n'est parvenu à ramener les coûts de construction aux coûts locaux. La Banque mondiale, qui s'est montrée très attentive à ce problème depuis de nombreuses années, doit toujours passer par une procédure d'appel d'offre supposée garantir l'impartialité de la transaction et le respect de normes minimales, mais le principe de la procédure d'appel d'offre élimine d'emblée les artisans qui offrent les conditions les moins onéreuses parce qu'ils n'ont pas la capacité de répondre à un appel d'offre.

C'est pour la même raison que l'aide ne peut pas prendre la forme d'enseignants venant des pays riches mis à la disposition des pays pauvres. La France l'a fait pendant longtemps, mais depuis les années 80, elle tend avec raison à supprimer cette forme d'assistance à l'éducation. C'est trop cher. Un enseignant expatrié coûte 30 à 50 fois plus qu'un enseignant local. Les projets d'aide ne peuvent toutefois se passer de l'utilisation d'experts dans différents domaines, pour évaluer les projets et en suivre la réalisation. Ces experts sont soit des salariés des agences d'aide, soit des consultants indépendants, soit des salariés de bureaux d'études spécialisés, cette dernière formule tendant à l'emporter sur les autres. On peut estimer que le coût d'un expert est aujourd'hui de l'ordre de 800 à 1 000 dollars par jour, dont la moitié sert à couvrir les frais généraux de la structure qui l'emploie, et l'autre moitié sa rémunération, charges comprises. Or ces coûts journaliers correspondent au salaire annuel moyen d'un enseignant du primaire dans les pays les moins avancés. On saisit immédiatement l'ampleur du coût d'opportunité des experts, et on comprend que là où l'aide est absente, les coûts unitaires tendent à être plus bas.

L'un des inconvénients majeurs des coûts élevés de l'aide est l'apparition de tensions entre les personnels qui sont rémunérés par l'aide et ceux qui sont rémunérés par les budgets locaux. Les écarts sont

énormes, et mal vécus par les salariés locaux. Ces derniers considèrent ces écarts comme injustes, et cela engendre certains effets non désirables. Cette perception entraîne en effet une certaine propension, pour les salariés locaux, soit à s'investir peu dans leur travail, d'où le reproche récurrent d'inefficacité de l'administration dans les pays aidés, soit à chercher des mécanismes de compensation, et c'est là qu'interviennent les accusations de corruption. Il est clair qu'il y a un lien entre l'aide classique et ce type d'effet indésirable.

LES RÉOLUTIONS DE DAKAR ET LES ENGAGEMENTS DU G8

Prêts ou dons ?

Parmi les 49 pays les moins avancés, une trentaine font aujourd'hui l'objet d'une procédure d'annulation de dette due aux prêteurs publics, bilatéraux et multilatéraux. L'essentiel de cette dette est constituée de prêts à conditions libérales, ceux qui font précisément partie du concept d'aide. Il est clair que plus un pays est pauvre, moins il est capable de rembourser ses dettes, quelles qu'en soient les conditions financières. De plus, les pays qui ont le plus long chemin à parcourir pour atteindre l'objectif de scolarisation universelle, comme le Mali, le Niger, le Burkina Faso, qui doivent multiplier par trois ou plus leur capacité d'accueil au niveau primaire, ne remplissent pas, à l'évidence, les conditions requises pour emprunter les montants nécessaires. Il apparaît donc plus pertinent de consacrer à cet objectif la partie de l'aide qui prend la forme de dons. Celle-ci représente environ 70 % des 50-60 milliards de dollars annuels. Il est intéressant d'observer que la position officielle des États-Unis, qui par ailleurs montrent peu d'empressement à l'égard de l'aide en général, est de privilégier les dons plutôt que les prêts, alors que les Européens iraient dans la direction opposée, pour des raisons qui ne sont pas toujours faciles à décrypter. Certes, ce choix rend difficile la position de la Banque mondiale, qui, bien qu'étant un acteur sérieux et compétent dans cette ambition, ne dispose pas de fonds à donner, mais uniquement de fonds à prêter. Les fonds qu'elle prête à conditions libérales lui sont délégués par les budgets publics des pays riches. Il ne tient qu'à eux de changer le statut de ces fonds, et d'accepter que ces crédits, qui sont théoriquement appelés à leur revenir un jour (un jour probablement lointain), soient transformés en dons.

Projets ou soutien budgétaire ?

On a vu que les projets augmentaient les coûts unitaires, qu'ils étaient encore réticents à financer les salaires des enseignants, qu'ils étaient difficiles à coordonner, et que leur durée dans le temps était limitée. Il est clair que la solution d'un soutien budgétaire, sur le mode de ce qui fut pratiqué à grande échelle à l'époque de la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel, assorti de certaines conditions, est la solution la plus pertinente. Elle a déjà été expérimentée avec succès en Ouganda, puisque ce pays a réussi, grâce à ce mode de financement, à atteindre l'objectif de scolarisation universelle en quelques années. On peut aussi mentionner les cas de la Tanzanie, qui a reçu en 2001 des soutiens budgétaires importants, et les a utilisés de manière efficace, puisqu'en un an, 17 000 nouvelles classes furent construites alors que les crédits délégués étaient supposés en financer 15 000. Dans les deux cas, le succès reconnu de la stratégie repose sur deux principes : l'abolition des droits d'inscription, remplacés par une dotation budgétaire forfaitaire par élève en sus des traitements des enseignants, et une approche décentralisée, qui permet à chaque école ou chaque municipalité d'être directement destinataire des crédits et responsable de leur utilisation.

Quel niveau de financement international est nécessaire ?

Il y a plusieurs façons de chiffrer les coûts d'un tel programme, ce qui a conduit à des estimations divergentes, qui vont de 2,5 milliards de dollars par an à plus de 10 milliards. Les estimations hautes s'appuient sur des estimations de coûts des inputs fondées sur les pratiques existantes. On extrapole les coûts actuels pour faire face à une augmentation des effectifs. Les estimations basses se fondent sur un principe différent : la contribution des donateurs ne peut être acquise que si les ressources transférées sont utilisées de manière plus efficiente.

Comment a-t-on défini l'efficacité ? Qu'est-ce que mieux gérer ? Pour y parvenir, les donateurs se sont appuyés sur une méthodologie qui conditionne le niveau des crédits obtenus aux améliorations de productivité du système. Les normes de la productivité idéale n'ont pas été élaborées de manière abstraite, mais à partir des « bonnes » pratiques des pays comparables qui apparaissent comme les plus efficaces. Il s'agit de pays qui ont en moyenne de

meilleurs indicateurs de résultats, pour des montants de ressources publiques jugés compatibles avec les contraintes de leurs arbitrages budgétaires et leur capacité de pression fiscale. Ces normes constituent un cadre qui définit le montant total de l'aide à attendre pour financer le programme. Ce programme a reçu le nom de code « d'initiative accélérée » (*fast track* en anglais).

Pour être considéré comme un gestionnaire efficace, il faut d'abord allouer à l'éducation primaire une part suffisante du budget de l'éducation, et ne pas en consacrer une fraction trop importante aux enseignements secondaire et supérieur ; bref, il faut afficher soi-même que l'on accorde bien une priorité à l'éducation de base. Ce critère est supposé atteint lorsque le niveau primaire se voit allouer au moins 50 % des crédits publics d'éducation. Cette norme est ajustée en fonction de la durée du cycle primaire, qui varie de 4 à 7 ans selon les pays. La norme de 50 % est retenue pour six années d'école primaire, durée la plus fréquente dans ce groupe, et elle est proportionnellement abaissée pour 4 ou 5 ans. Symétriquement, elle est relevée si ce cycle dure 7 ans. Les pays qui définissent leur cycle de base de façon extensive (par exemple une école fondamentale de 8 ou 9 ans pour tous), ne sont pas subventionnés pour la partie qui correspond *de facto* au premier cycle du secondaire.

Le deuxième critère de ressources a trait à la part du PIB qui est consacrée au financement public de l'éducation. Dans la première section de cet article, il est dit que les PMA ne consacrent que 2,5 % de leur PIB à cette fonction. Mais les pays modèles dépassent cette norme et il est exigé que les bénéficiaires parviennent au moins à un niveau de 3 % du PIB alloué aux dépenses publiques d'éducation. Incidemment, la combinaison de cette règle avec la précédente (50 % au primaire) implique que le primaire reçoit au moins 1,5 % du PIB.

Il faut ensuite avoir des effectifs d'élèves par maître suffisants, de manière à minimiser les coûts : par exemple, on considérera qu'en dessous de 40 élèves en moyenne, on gaspille des ressources. Si ce taux est inférieur à 40, le pays devra ajuster les effectifs d'enseignants à la norme requise pour bénéficier de l'aide. Il faut par ailleurs convenablement rémunérer les enseignants, mais dans des limites strictes. Les pays de référence au sein des pays en voie de développement accordent en moyenne une rémunération égale à trois fois et demi le PIB par tête. Si l'un des pays à aider donne des salaires plus élevés, on ne lui accordera pas les crédits correspondant à la diffé-

rence, car ce sera à lui de réduire les salaires existants jusqu'à ce qu'ils ne dépassent plus la norme de 3,5 fois le PIB par tête. Bref, l'aide ne doit pas récompenser les gestionnaires qui tendent à dépenser trop pour des résultats insuffisants, aux dépens des pays qui font depuis longtemps de réels efforts pour utiliser au mieux leurs ressources.

Cette approche pose cependant trois problèmes : le premier est lié au coût social des réformes. Si on licencie des enseignants en surnombre selon les critères retenus, il faudra bien leur consentir un minimum d'aide pour compenser la perte de leur emploi, et donc mobiliser une autre partie du budget public, celui des affaires sociales par exemple. On trouve ce cas dans les républiques d'Asie centrale, où il y a beaucoup d'enseignants fort mal rémunérés (moins que le PIB par tête), dont le licenciement n'apporterait pas de soulagement réel au budget public. Le second concerne la faisabilité même des réformes. La plupart seraient impossibles dans les pays riches (par exemple, réduire de moitié le budget des universités pour le réallouer aux écoles primaires est politiquement trop hardi pour que les décideurs s'y engagent sans réticence). On arrive à faire des réallocations à la marge sur le moyen terme, mais rares sont les gouvernements qui ont l'autorité nécessaire pour ce type de réforme. Le troisième suppose que le problème de la bonne gouvernance est résolu. Les pays de ce groupe ont pour la plupart des performances médiocres dans le domaine éducatif, mais aussi dans bien d'autres domaines, parce qu'ils ne sont pas parvenus à un niveau de management public suffisant. Ils ont connu des événements contraires, tels qu'instabilité politique, guerres civiles, défaillance des institutions, corruption, dictatures à des degrés divers, absence d'état de droit, et il est peut-être utopique d'attendre qu'ils passent si rapidement au statut de pays modèle. On peut légitimement s'interroger sur l'opportunité d'établir des normes aussi draconiennes, qui ont peu de chances d'être respectées.

Un peu plus d'une dizaine de PMA ont pu élaborer un plan plus ou moins conforme aux prescriptions de l'initiative accélérée. Ce sont tous de petits pays, qui ne concentrent qu'une faible proportion des enfants qui ne fréquentent pas l'école. Les sommes engagées l'ont été pour une période de trois ans, et pour l'ensemble de la période, on a engagé moins de un milliard de dollars. Le rythme actuel ne couvre qu'environ 10 % des besoins de financement de l'éducation pour tous selon l'estimation la plus restrictive (les 2,5 milliards de dollars annuels de l'initiative accélérée). Pourquoi un rythme si lent ? Le frein principal

n'est pas à chercher dans les capacités des PMA à produire des plans conformes. Il est avant tout lié au non respect des engagements initiaux des donateurs. Depuis la conception initiale du plan, au cours des années 2001-2002, les priorités de certains donateurs ont manifestement changé, même si aucune déclaration officielle n'a jusqu'alors fait état de l'abandon du programme. Les États-Unis en particulier ont revu entièrement leurs priorités en matière d'aide à la suite de la guerre en Irak. Ils ont récemment voté un crédit de 18 milliards de dollars pour reconstruire l'Irak, soit l'équivalent de leur contribution potentielle à l'initiative accélérée pour toute la période 2001-2015. Si l'on ajoute à ces crédits le coût de la guerre elle-même, quelque 70 milliards de dollars, on voit qu'à lui seul, l'Irak consomme plus de cent fois plus de crédits que le programme d'éducation pour tous.

Les autres donateurs ne sont pas non plus sans réticence. Certains des plus importants, comme la France, l'Allemagne et le Japon (outre les États-Unis), sont encore très réservés pour passer de l'aide projet au soutien budgétaire. Ils n'ont pas suffisamment confiance dans la capacité des pays à gérer ces flux financiers avec toute la transparence nécessaire. Mais rester à l'aide projet, c'est aussi renoncer à réaliser l'objectif d'éducation pour tous, car les coûts unitaires de l'aide projet ne sont pas conformes aux exigences du cadre méthodologique de l'initiative accélérée.

Enfin, un certain nombre de donateurs se sont engagés dans un processus d'annulation de la dette d'une trentaine de PMA. Les sommes que les débiteurs ne sont plus obligés de rembourser sont supposées être orientées vers les secteurs sociaux, dont l'éducation de base. En réalité, beaucoup de ces pays très endettés ne remboursaient plus leur dette avec leurs recettes fiscales. Les donateurs y pourvoient. L'extinction de l'obligation de rembourser a évidemment mis fin à ce type d'aide, mais n'a généré aucunement un surcroît de recettes fiscales. Ces ressources sont simplement fictives, et elles ne contribuent que marginalement au financement de l'éducation pour tous.

Dakar a engendré beaucoup d'espoirs pour réaliser enfin l'objectif d'éducation pour tous, mais les événements internationaux en ont décidé autrement. La probabilité de réussir est désormais très faible.

François Orivel
IREDU/CNRS et Université de Bourgogne

NOTES

- (1) Les huit objectifs du Millénaire ont été adoptés en septembre 2000 lors d'un sommet des Nations unies.
- (2) Il s'agit d'ordres de grandeur qui peuvent varier légèrement d'une source à l'autre, mais tous les spécialistes s'accordent pour reconnaître l'ampleur du problème.
- (3) Source : UNESCO, 2002, Rapport Mondial sur l'Éducation.
- (4) La France a obtenu des résultats supérieurs à la moyenne dans la plupart des enquêtes internationales qui se sont déroulées de 1962 à 1992, mais s'est retrouvée juste dans la moyenne lors de la dernière enquête coordonnée par l'OCDE, dite enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquisitions des élèves).
- (5) Les données relatives à l'aide sont publiées annuellement par le Comité d'Aide au Développement (CAD), qui est un service de l'OCDE à Paris.
- (6) Cf. Millot, Orivel, Rasera, 1986.
- (7) Millot, Orivel, Rasera, 1986.
- (8) Cf. Millot, Orivel, Rasera, 1986.

BIBLIOGRAPHIE

- MILLOT B., ORIVEL F., RASERA J.B. (1986). – **L'aide extérieure à l'éducation en Afrique subsaharienne**. Rapport pour la Banque Mondiale ; décembre, 69 p.
- ORIVEL F., SERGENT F. (1988). – L'aide extérieure à l'éducation en Afrique sub-saharienne est-elle utile ? **Perspectives**, Vol. XVIII, n° 4, p. 483-494.
- ORIVEL F. (2000). – Les coûts de l'éducation : un dilemme équité-efficacité ? Communication à « Université de tous les savoirs : 365 jours pour se doper au savoir ». In Y. Michaut (dir.), **Qu'est-ce que les nouvelles technologies**. – Paris : Odile Jacob (Université de tous les savoirs, vol. 5).
- PSACHAROPOULOS G. (1985). – Returns to Education : a Further International Update and Implications. **Journal of Human Resources**, 20, p. 584-604.
- UNESCO (2002). – **Rapport Mondial sur l'Éducation**. Paris : UNESCO.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de
L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

Marie DURU-BELLAT

Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école

Sébastien CHAZAL et Serge GUIDMOND

La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons

Alban AMIEL, Agnès MORCILLO, André TRICOT et Benoît JEUNIER

Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études ?

Pierre MERLE

**Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français
La perception des élèves de 6^e et 3^e**

Dominique LASSARRE, Céline GIRON et Benjamin PATY

Stress des étudiants et réussite universitaire : Les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès

Mohammed REBZANI et Annick DURAND-DELVIGNE

Politiques d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne

Valérie COHEN-SCALI et Akin KOKOSOWSKI

Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté

DECEMBRE 2003/VOL.32/N°4

TARIFS 2003

Année d'abonnement	FRANCE	ETRANGER	Vente au numéro
2003	50,00 €	60,00 €	16,00 €
Tarif étudiant	25,00 €	30,00 €	8,00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

☎ : 01 44 10 78 33
E-mail : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91
Bureau 24 (1^{er} étage)

La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir

Éric Mangez

Cette contribution vise à réaliser une sociologie de textes pédagogiques en mettant en relation des croyances pédagogiques et les positions structurelles des agents porteurs de ces croyances. La montée en puissance des modèles pédagogiques invisibles (Bernstein) au niveau des normes institutionnelles de l'enseignement secondaire en Belgique francophone est d'abord mise en évidence. En prenant pour objet d'analyse les programmes de cours de français au premier degré secondaire, on montre ensuite que les différents réseaux d'enseignement ne se sont pas lancés dans ce mouvement pédagogique avec la même intensité. Le réseau libre catholique semble s'y être inscrit de manière plus nette que le réseau de la Communauté française, même si ce dernier prend également part à ce mouvement. Ces différences entre les deux réseaux sont mises en relation avec les caractéristiques organisationnelles de chaque réseau et avec les caractéristiques sociologiques des agents mandatés pour rédiger les programmes de cours.

Mots-clés : modèles pédagogiques, structures sociales et organisationnelles, Bernstein, programmes de cours.

INTRODUCTION

En Belgique francophone, comme dans de nombreux pays, on assiste à diverses transformations des modes de régulation des systèmes éducatifs. Ces nouvelles régulations impliquent souvent une transformation du rôle des agents intermédiaires (conseillers pédagogiques, inspecteurs, responsables de secteur disciplinaire). De différentes manières (contrôle, soutien, production de documents pédagogiques), ces

agents participent à la production et à la diffusion de croyances ou savoirs pédagogiques (1). Nous nous intéressons ici à une de leurs missions qui consiste à rédiger des programmes de cours, non pas parce que cette mission serait centrale dans leur travail mais bien parce qu'elle constitue une occasion privilégiée d'examiner, en les objectivant, les différents types de croyances pédagogiques dont ils sont porteurs.

Avant d'analyser les programmes de cours, il est nécessaire de dire un mot sur le contexte institution-

nel de leur production. Le système éducatif belge est structuré en réseaux d'enseignement, ce qui offre l'opportunité de réaliser des études comparatives. Récemment et pour la première fois dans l'histoire, les différents réseaux se sont accordés sur la définition de documents, intitulés « socles de compétences » au niveau du premier degré, et destinés notamment à commander la rédaction d'une nouvelle génération de programmes de cours. Les documents « socles de compétence » sont des textes qui peuvent être compris comme des préfigures des programmes. Si la rédaction des programmes reste du ressort de chacun des réseaux, ces derniers sont tenus de se conformer aux documents « socles de compétences » (ainsi bien sûr qu'aux décrets). Les enseignants sont quant à eux tenus de se conformer aux programmes de cours. Les documents « socles de compétences » sont le produit de diverses négociations. Ils traduisent des savoirs issus de la recherche en pédagogie mais ils traduisent aussi, sur le mode du compromis, certaines priorités des réseaux, ainsi que des demandes issues d'autres mondes (monde du travail, demandes sociales, ...).

Les deux principaux réseaux (2) (réseau Libre Catholique et réseau de la Communauté française) qui organisent le premier degré secondaire ont mandaté certains de leurs agents intermédiaires pour rédiger de nouveaux programmes, à partir desdits documents communs. En termes heuristiques, la situation empirique est particulièrement intéressante puisque l'on a ainsi l'opportunité d'observer, dans une même unité de temps et d'espace, deux groupes (deux réseaux) mandatés pour réaliser un travail de transfert de savoirs pédagogiques vers les programmes de cours, à partir d'un même ensemble de documents « originaux » à transférer.

Nous tâcherons de répondre à trois types de questions : 1) Comment caractériser le modèle pédagogique prescrit dans les documents originaux à transférer ? ; 2) Les deux groupes d'agents intermédiaires ont-ils traduit les choses de la même manière ; en quoi se sont-ils différenciés les uns des autres ? ; comment caractériser les différences observées ? ; 3) Quelles explications sociologiques peut-on donner à propos des variations observées dans les productions pédagogiques examinées ? Les deux premières interrogations nécessitent des *concepts descriptifs* aussi indépendants que possible des catégories descriptives mobilisées par les acteurs lorsqu'ils parlent de leur production. Nous emprunterons ces concepts à Bernstein. La troisième interrogation nécessite une *hypothèse* à propos des relations entre les croyances

pédagogiques des traducteurs et certaines de leurs caractéristiques sociologiques. Les principes de l'analyse externe permettent de construire une telle hypothèse. L'analyse externe (Bourdieu 1977) cherche les principes explicatifs des discours et textes, en dehors des textes eux-mêmes, dans la structure des rapports de pouvoir où se trouvent placés les producteurs et les autres acteurs du champ. L'hypothèse sur laquelle s'appuient les tenants de l'analyse externe est l'hypothèse d'une relation d'homologie transfigurée entre les structures symboliques (qui ordonnent le monde social en le classant et en le catégorisant sur le plan du sens, des significations, des croyances, et des savoirs) et les structures sociales (qui ordonnent le monde social selon les ressources, positions et trajectoires des individus et des groupes).

Notre posture d'analyse s'inscrit également dans la lignée des travaux de sociologues anglophones (Bernstein 1975, 1990 ; Singh 2002) qui ont travaillé l'hypothèse de relations entre d'une part l'organisation du savoir et de la pédagogie et d'autre part, les rapports de pouvoir entre classes sociales, fractions de classe sociale et groupes sociaux, situés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution scolaire (Forquin 1997). Lorsque l'on s'intéresse aux luttes pour la maîtrise du champ scolaire notamment dans ses orientations pédagogiques, les distinctions de positions relatives entre fractions de classe à l'intérieur de la classe moyenne sont souvent pertinentes (Bernstein 1975, 1990 ; Forquin 1989 ; van Zanten 2002).

ÉLÉMENTARISATION DES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

Avant de et afin de répondre aux deux premières interrogations, il est utile de rappeler certains concepts construits par Bernstein, et en particulier ceux qui lui ont permis d'élémentariser et de caractériser des modèles pédagogiques (Bernstein 1977, 1990). Tout modèle pédagogique est constitué de trois dimensions : le curriculum, la hiérarchie et les critères d'appréciation. Chacune de ces dimensions se déploie sur (au moins) un axe opposant deux pôles.

- Le curriculum, compris ici comme l'organisation des matières, peut être fortement ou faiblement découpé. Un curriculum fortement découpé se caractérise par un cloisonnement important entre disciplines, et, à l'intérieur de chaque discipline, entre par-

ties de matières. On parlera de codes de savoir du type sériel, pour signifier que les savoirs sont organisés en séries explicitement distinctes. À l'inverse, un curriculum faiblement découpé se caractérise par une intégration des savoirs entre disciplines et à l'intérieur de chaque discipline. On parlera alors de codes intégrés. Dans un modèle fortement découpé, l'enseignant a peu de pouvoir sur le curriculum : ses choix en matière de sélection et d'organisation des matières sont restreints. Par contre, l'élève dispose de plus de maîtrise du curriculum dans le sens où celui-ci est davantage (pré) visible pour lui. Dans un modèle faiblement découpé, de larges marges de manœuvre sont laissées à l'enseignant pour sélectionner et organiser le curriculum qui est par ailleurs beaucoup moins prévisible du point de vue de l'élève.

- Le curriculum se caractérise également par son séquençage temporel. Le séquençage est fort lorsqu'on peut identifier des séquences d'apprentissage clairement distinctes dans le temps. Le séquençage est lâche lorsqu'on n'observe pas de limite claire entre différents moments d'apprentissage. Lorsque le séquençage est implicite (ou lâche), l'enseignant dispose de larges marges de manœuvre pour organiser le temps d'apprentissage ; et l'élève peut plus difficilement prévoir l'organisation des séquences dans le temps. À l'inverse, lorsque le modèle est caractérisé par un séquençage explicite, l'enseignant a peu de marges pour organiser le rythme des séquences ; et ce rythme est davantage prévisible du point de vue de l'élève.

- La hiérarchie entre l'enseignant et l'élève peut être explicite ou implicite. La hiérarchie est implicite lorsque l'enseignant est défini comme une personne qui accompagne l'élève sans que sa supériorité hiérarchique ne soit centrale. La hiérarchie implicite euphémise la relation de pouvoir. La hiérarchie est explicite lorsque la personne de l'enseignant est clairement définie par sa supériorité par rapport à la personne de l'élève (*unambiguous subordination*).

- Les critères d'évaluation peuvent eux aussi être explicites ou implicites. Les critères sont explicites lorsque les évaluations sont telles que l'élève sait exactement sur quoi il est évalué lors de telle ou telle épreuve. À l'inverse, lorsque l'épreuve est telle que seul l'enseignant sait ce qu'il cherche à évaluer (et à faire acquérir), on dira que les critères sont implicites. Bernstein souligne également que lorsque les critères sont implicites, le travail d'évaluation de la part de l'enseignant nécessite une théorie des signes révélateurs du développement (cognitif, affectif, ...) de l'élève.

Sur base de ces critères, Bernstein identifie deux formes typiques de modèles pédagogiques : les

pédagogies visibles et les pédagogies invisibles. Cette distinction doit être comprise du point de vue de l'élève : c'est à partir de son point de vue que le modèle pédagogique est visible ou invisible. Dans le modèle invisible, les tâches à effectuer sont des tâches globales (les codes de savoirs ne sont pas sériés) ; le séquençage est lâche ; l'élève peut difficilement savoir quelles sont les finalités de la tâche ; seul l'enseignant connaît les objectifs spécifiques qu'il poursuit ; ces objectifs sont eux-mêmes fortement intégrés (il s'agit par exemple de travailler à la fois dans une même activité la langue, l'orthographe, la conjugaison, l'observation, l'esprit critique, la lecture et la capacité de trier des informations et de les synthétiser). La pédagogie visible se caractérise par un découpage et un séquençage explicites des apprentissages ; elle met moins l'accent sur la créativité individuelle ; les évaluations y sont explicites.

Les développements de Bernstein à propos de ces modèles sont très riches. Il souligne par exemple que les pédagogies invisibles rendent particulièrement visibles, pour l'enseignant, certaines caractéristiques de l'élève, et en particulier celles liées à sa personnalité, à son intériorité (*inner*). Par ailleurs, d'après Bernstein, le modèle invisible, qu'il identifie dès les années 70 au niveau des écoles maternelles et des écoles privées anglaises, a pu se développer notamment parce qu'il donnait à croire qu'il constituait un moyen de lutter contre les phénomènes de reproduction des inégalités scolaires et sociales. Contre ce point de vue qui fait de ce modèle pédagogique un vecteur d'émancipation sociale et culturelle, Bernstein suggère que le passage de la pédagogie visible vers la pédagogie invisible participe plutôt à une transformation des modalités de production des inégalités, qui se réalise sous l'impulsion de et au profit d'une fraction de la classe moyenne (3) à fort capital culturel et en trajectoire ascendante. Cette nouvelle classe moyenne est le produit d'une transformation du monde du travail qui demande davantage de flexibilité, de polyvalence, d'imagination, de créativité, etc. et qui euphémise les relations de pouvoir. Elle constitue ses membres en agents de contrôle symbolique et s'oppose à une ancienne fraction de la classe moyenne inscrite dans un monde du travail dont le fonctionnement s'appuie davantage sur des dispositifs extérieurs aux personnes (Mangez, 2001) que sur la manipulation de ressources symboliques. Là où dans l'ancienne classe moyenne, le contrôle social se réalise au moyen de règles impersonnelles, le contrôle social de la nouvelle classe moyenne passe par des processus de communication interperson-

nelle valorisant le respect mutuel, la persuasion, l'écoute et la singularité de chacun. On peut par ailleurs penser que le modèle invisible de la nouvelle classe moyenne induit des procédures de contrôle nouvelles, centrées sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, conduisant à une compétition implicite qui fait peser davantage de responsabilités sur la personne de chaque élève, dans une logique de « contrat » ou de projet personnel. La pédagogie invisible de la nouvelle classe moyenne participe à la reconstitution des inégalités en ce qu'elle nécessite de nouvelles compétences de décodage spécifiques.

En prenant appui sur Bernstein, nous allons tâcher de caractériser le document « socles de compétence en français » ainsi que les programmes de cours de français qui lui ont fait suite, de manière à répondre aux deux premières interrogations évoquées. Pour des raisons liées au volume du texte, nous nous limitons ici à l'analyse des programmes d'une discipline, le français. L'examen des programmes d'autres disciplines conduit cependant à des conclusions similaires à celles présentées ici, même si des particularités liées à l'histoire des disciplines apparaissent.

LES SOCLES DE COMPÉTENCE COMME PRÉFIGURE DES PROGRAMMES

Le document « socles de compétence en français », qui s'impose aux deux réseaux, ne se limite pas à définir des objectifs à atteindre : il définit aussi, à demi-mot, certaines orientations en termes de méthodes pédagogiques. L'analyse de ce document permet d'établir différentes tendances qui inclinent à penser qu'il présente les prémisses d'une pédagogie invisible, sans pour autant prendre des positions allant clairement à l'encontre de tout caractère visible.

Dans le document « socles de compétence » (pour le français comme pour les autres disciplines d'ailleurs), il est établi que l'objectif central de l'apprentissage consiste à faire acquérir des compétences aux élèves. L'acquisition de compétences se définit en rupture partielle avec la transmission de savoirs. Les compétences se situent à un niveau de généralité plus élevé que les savoirs : une compétence englobe toujours plusieurs savoirs et savoir-faire. Le terme de compétence, qui est au cœur du paradigme, incline donc vers une intégration des codes de savoir plutôt que vers la définition de codes

sériels. En outre, la compétence est centrée non pas sur la maîtrise du savoir mais bien sur l'usage pertinent de savoirs et de savoir-faire dans une activité. Ces activités doivent être emplies de sens pour les élèves et contribuer à leur épanouissement. Il est en outre spécifié que les enseignants doivent veiller à l'interaction des compétences. Ainsi, par exemple, dans le document « socles de compétences » en français, on insiste sur l'intégration des quatre axes de la communication : lire, écrire, parler, écouter. De manière générale, on insiste sur l'intégration des savoirs et des disciplines en recourant fréquemment au terme « décloisonnement ».

Il est dit peu de choses sur la hiérarchie de manière directe. Cependant, des indications montrent que le modèle véhiculé par « les socles de compétences » incline vers une hiérarchie implicite dans laquelle l'enseignant est un accompagnateur de l'élève, une personne-ressource. Ainsi, on insiste sur le développement de l'autonomie de l'élève, sur la prise en considération de ses initiatives propres et de ses centres d'intérêts, sur l'autorégulation du temps par l'élève, sur l'écoute de l'autre, sur des valeurs telles que la coopération.

Il y a peu d'indications relatives au caractère explicite ou implicite des critères d'évaluation dans ce document. Il est cependant entendu qu'il convient d'évaluer des compétences, ce qui donne à penser que l'évaluation doit porter sur des tâches complexes qui incluent et combinent dans une même activité divers savoirs et savoir-faire. Dans les termes de Bernstein, cela signifierait que les critères d'évaluation sont peu visibles pour les élèves. Cependant, le document autorise également l'évaluation de tâches plus découpées telles que « l'exécution de consignes simples » par exemple. Il s'agit donc bien d'un texte de compromis qui laisse la porte ouverte à des orientations différentes, tout en tendant à valoriser implicitement un modèle invisible.

CONFIGURATIONS DES PROGRAMMES DE COURS

Lorsque l'on examine les programmes de français des deux réseaux, il ne fait guère de doute qu'ils se sont conformés au paradigme défini par « les socles de compétences », dans le sens où ils ont fait usage du lexique propre à ce paradigme (des mesures d'oc-

currences statistiques le confirment). Cependant, un examen fin des textes fait apparaître des différences significatives entre eux. De manière générale, comme nous allons le montrer, on peut dire que dans le réseau libre, la tendance à un découpage faible et à un séquençage lâche est accentuée, alors que dans le réseau de la Communauté, un effort est réalisé vers un découpage et un séquençage plus nets et une explicitation des critères d'évaluation.

Pour documenter nos propos, outre une présentation qualitative des points centraux des modèles pédagogiques véhiculés par ces deux programmes, nous proposerons quelques statistiques descriptives à propos des programmes. Ces indicateurs statistiques sont des mesures d'occurrences de différents termes dans les programmes. Pris isolément, chacun de ces indicateurs ne peut suffire à établir des conclusions : il ne présente qu'une indication partielle et partielle. Cependant, lorsque l'on aligne ces différents indicateurs pour les examiner ensemble, une véritable congruence se dégage qui permet d'établir des conclusions quant aux spécificités des modèles pédagogiques véhiculés par chacun des réseaux. De manière à montrer que, sur le plan historique, les deux programmes se situent en partie dans une même mouvance, nous avons inclus dans les tableaux, les occurrences des différents termes dans les programmes de 1985. Dans les tableaux de chiffres présentés, on peut lire horizontalement les évolutions historiques, et verticalement les variations entre les deux réseaux d'enseignement.

Organisation et hiérarchisation des « activités »

Dans chacun des deux réseaux, une distinction est opérée entre différents types d'activités. Des différences apparaissent dans la manière dont ces activités sont définies et articulées entre elles.

Dans le réseau libre, on distingue activités fonctionnelles et activités de structuration. Une relation de subordination hiérarchise ces activités. Les activités fonctionnelles sont connotées positivement : elles constituent la « véritable finalité de l'enseignement » en ce qu'elles sont les seules à pouvoir témoigner de la maîtrise de compétences ; il s'agit d'activités globales, variées et complexes, qui doivent être stimulantes et emplies de sens pour l'élève ; elles « trouvent leur sens dans une situation de communication réelle ou simulée » ; il est dit d'elles qu'elles « correspondent à des besoins réels » des élèves. Quant aux activités de structuration, elles sont moins valorisées,

elles « consistent à (...) exercer telle ou telle composante de l'activité globale, isolée pour des raisons d'efficacité ». Les activités de structuration sont « des mises au point théoriques » qui peuvent s'avérer nécessaires, en particulier lorsque les élèves présentent des lacunes ; elles portent sur des « aspects précis qui restent peu maîtrisés » ; elles ne peuvent cependant se réduire à de simples exercices systématiques car elles doivent « également susciter une réflexion (des élèves) sur leurs propres pratiques et stratégies (métacognition) et sur le fonctionnement de la langue dans la variété de ses usages ».

Dans le programme du réseau de la Communauté, on distingue trois types d'activités : les activités de résolution de problèmes, les activités de structuration et les exercices d'entraînement. Les relations entre ces trois types d'activités sont en quelque sorte inverses aux relations établies dans le réseau libre entre activités fonctionnelles et activités de structuration. En effet, alors que, dans le réseau libre, les activités les plus segmentées sont secondes (à la fois sur le plan de la chronologie pédagogique et sur le plan de la valeur symbolique) et viennent compléter les activités les plus globales quand cela est nécessaire, le réseau de la Communauté ordonne les activités des plus segmentées qui sont premières vers les plus globales qui viennent ensuite : les exercices d'entraînement permettent à l'élève de « fixer ses connaissances et d'automatiser certaines techniques ou procédures (relatives à la conjugaison, à l'orthographe, à l'analyse grammaticale, au vocabulaire, au style, ...) » ; les activités de structuration ont pour but de « réactiver ces connaissances dans un ensemble plus large et plus complexe se rapprochant de la tâche - problème » ; puis viennent les résolutions de problèmes qui se réalisent à travers des « tâches - problèmes » et qui doivent permettre « l'installation et la maîtrise de compétences ». Les activités de résolution de problèmes sont en quelque sorte l'équivalent des activités fonctionnelles du réseau libre mais, comme leur intitulé l'indique en partie, elles sont moins « globales ». Les allers-retours entre les trois types d'activités sont encouragés.

Dans le premier ensemble de tableaux, figurent les différents types d'activités qui peuvent être réalisés par les élèves. Nous avons tenté de les ordonner en allant des activités les plus larges vers des activités plus segmentées. Dans les programmes de 2000, on voit apparaître un recours plus fréquent aux activités les plus segmentées dans le réseau de la Communauté.

Tableau I

	Activité	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	4 (17)	111 (143)
Com. fr.	3 (14)	121 (99)
	7 (31)	232 (242)

Tableau II

	(Activité) fonctionnelle	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	0 (0)	25 (32)
Com. fr.	0 (0)	6 (5)
	0 (0)	31 (37)

Tableau III

	(Activité de) structuration	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	0 (0)	23 (30)
Com. fr.	0 (0)	65 (53)
	0 (0)	88 (83)

Tableau IV

	Tâche	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	0 (0)	3 (4)
Com. fr.	1 (5)	92 (75)
	1 (5)	95 (79)

Tableau V

	Problème	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	4 (17)	5 (6)
Com. fr.	0 (0)	86 (70)
	4 (17)	91 (76)

Tableau VI

	Exercice	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	13 (57)	10 (13)
Com. fr.	11 (53)	72 (60)
	24 (110)	82 (73)

Mode de lecture : chaque tableau présente les fréquences d'occurrence d'un terme dans quatre programmes de cours de français : les programmes du réseau libre en 1985 et en 2000 et les programmes du réseau de la Communauté en 1985 et en 2000. Les programmes de 1985 sont là à titre indicatif : dans le tableau 1, ils permettent de constater que le terme « activité » quasi absent en 1985, devient central en 2000 pour les deux réseaux. Nos commentaires seront cependant presque exclusivement centrés sur les programmes de 2000. Dans chaque case, le premier chiffre présente l'occurrence absolue et le chiffre mis entre parenthèses présente l'occurrence relative au volume. L'occurrence relative est calculée en divisant l'occurrence absolue par le volume du texte et en multipliant le résultat obtenu par une constante (égale au volume moyen des textes de 2000). Ce mode de lecture est valable pour tous les tableaux présentés dans cet article.

Organisation et hiérarchisation des « contenus »

La manière de construire le concept central de compétence enregistre également des variations selon le réseau : alors que dans le réseau libre, la compétence est définie de manière large, ce même terme trouve une acception plus circonscrite dans le réseau de la Communauté où l'on a davantage recours au terme « savoir » notamment. Dans le pro-

gramme du réseau libre, un des premiers développements à ce sujet indique que les compétences doivent être combinées entre elles de manière à former différents « parcours » au cours de l'année : on opère ainsi une montée en généralité plus élevée encore. À l'inverse, dans le programme de la Communauté, le premier développement concernant le terme de compétence consiste à le décomposer, à le découper pour montrer en quoi la compétence est constituée

d'éléments isolables, de sous-compétences, de savoirs et de savoir-faire.

Le second ensemble de tableaux concerne les dénominations des « contenus » à acquérir. Nous avons là aussi tenté de les ordonner du modèle des codes intégrés vers les codes sériels. On note que les deux réseaux se sont bien conformés aux pres-

Tableau VII

	Compétence	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	1 (4)	95 (123)
Com. fr.	0 (0)	77 (63)
	1 (4)	172 (186)

Tableau IX

	Savoir	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	5 (22)	20 (26)
Com. fr.	1 (5)	214 (175)
	6 (27)	224 (201)

Organisation des modalités d'évaluation

Les deux réseaux se distinguent également par la définition des modalités de l'évaluation certificative. Dans le réseau libre, il est dit et répété que les activités de structuration « ne peuvent pas faire l'objet d'évaluations certificatives », ce qui signifie que seules les activités fonctionnelles peuvent être évaluées de manière certificative. Dans le réseau de la Communauté, une pondération est proposée qui autorise l'évaluation certificative des exercices d'entraînement (à concurrence de 20 %) et des activités de structuration (à concurrence de 20 % également) ; les « activités de résolution de problème » devant constituer au moins 60 % de l'évaluation. Ces pondérations différentes ne sont pas anecdotiques : elles constituent des indicateurs à propos de la sélection des savoirs pertinents opérée par chaque réseau. On constate par ailleurs que le réseau de la Communauté définit une série de critères précis (des comportements observables) devant guider l'évaluation de

criptions à propos du centrage sur le terme « compétence ». Concernant les différences entre réseaux, le tableau IX est particulièrement remarquable : en 2000, le terme « savoir » dont on peut penser qu'il renvoie davantage à un modèle transmissif et sériel, est nettement plus présent dans le réseau de la Communauté.

Tableau VIII

	Connaissance	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	3 (13)	15 (19)
Com. fr.	1 (5)	22 (18)
	4 (18)	37 (37)

Tableau X

	Tâche	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	3 (13)	12 (16)
Com. fr.	0 (0)	34 (28)
	3 (13)	46 (44)

l'élève par l'enseignant. On ne trouve rien de semblable dans le programme du réseau libre. Quant à l'évaluation formative, dans chacun des deux réseaux, elle peut s'appliquer à tous les types d'activité.

Ces indications vont dans le sens d'une explicitation des critères d'évaluation dans le réseau de la Communauté et d'une invisibilisation des critères dans le réseau libre. Le caractère invisible des critères dans le réseau libre tient au fait que l'évaluation porte sur la réalisation d'activités globales, complexes, intégrées (i.e. les activités fonctionnelles).

Prescriptions et marges de liberté du travail de l'enseignant

Comme nous l'avons souligné en commentant Bernstein, les modèles visible et invisible se distinguent notamment à propos des marges de manœuvre dont dispose l'enseignant pour organiser l'apprentis-

sage : ces marges sont importantes lorsque le modèle est invisible ; elles sont faibles lorsque le modèle est visible. Lorsque l'on examine les deux programmes de cours, il apparaît que celui de la Communauté inclut davantage de passages qui décrivent les actions de l'élève et de l'enseignant lors de telle ou telle séquence d'apprentissage. On prendra à titre d'indicateur de cette différence, les mesures d'occurrence (Tab. XI et XIV) des termes « élève » (y inclus les termes assimilés : enfant, adolescent) et « enseignant » (y inclus les termes assimilés : professeur, maître). Les occurrences les plus élevées apparaissent dans le programme de la Communauté : cela

tient au fait que ce programme est nettement plus descriptif que celui du réseau libre qui adopte plus volontiers un méta-langage. Cela témoigne bien sûr d'un séquençage et d'un découpage plus marqués que dans le réseau libre mais cela montre aussi que le degré de contrôle qu'a l'enseignant sur l'organisation de l'apprentissage est plus élevé dans le programme du réseau libre où il est d'ailleurs indiqué qu'« on ne trouvera pas dans ce programme une description des séquences d'apprentissage concrètes qui peuvent être menées avec les élèves. (...) Il appartient à chaque enseignant (...) d'élaborer des parcours adaptés aux situations concrètes ».

Tableau XI

	Enseignant, professeur, maître	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	28 (122)	27 (35)
Com. fr.	19 (92)	88 (72)
	47 (214)	115 (107)

Tableau XII

	Enseignant	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	8 (35)	22 (28)
Com. fr.	2 (10)	12 (10)
	10 (45)	34 (38)

Tableau XIII

	Professeur	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	20 (87)	5 (6)
Com. fr.	14 (67)	76 (62)
	34 (154)	81 (68)

Tableau XIV

	Élève, jeune, adolescent, enfant	
	Prg. 1985	Prg. 2000
Libre	44 (192)	70 (90)
Com. fr.	37 (178)	379 (309)
	81 (370)	449 (399)

Forme hiérarchique

Il y a peu d'indications directes relatives à la manière dont la hiérarchie est construite dans les programmes. Elle paraît plutôt implicite : l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur qui doit préparer des séquences d'apprentissage et placer l'élève dans des situations qui le mettent en activité. Cependant, si l'on considère (Tab. XII et XIII) la manière dont on dénomme l'enseignant (« enseignant », « professeur » ou « maître »), on enregistre des variations entre les deux réseaux qui peuvent, sur le plan symbolique, être interprétées comme des variations de la conception de la hiérarchie. Si la dénomination « maître » reste très marginale (3 occurrences : 1985, réseau de la Com. Fr.), celle de « professeur » en 2000 est net-

tement plus fréquente dans le réseau de la Communauté (76 occurrences) que dans le réseau libre (5 occurrences) où l'on a plus volontiers recouru au terme « enseignant » (22 occurrences). Sur le plan symbolique, on pourrait considérer que la figure du professeur renvoie à une forme hiérarchique plus explicite que la figure de l'enseignant, c'est-à-dire la figure de celui qui est engagé dans l'action, *en train d'enseigner* et davantage désigné par cette action que par le savoir qu'il maîtrise. Cette interprétation reste cependant fragile.

Deux modèles pédagogiques différents

Par effet de contraste entre les deux réseaux, à travers l'examen des programmes de cours de français

auquel on vient de procéder, on peut dire : 1) qu'il est fait davantage de place aux exercices segmentés dans le réseau de la Communauté française que dans le réseau libre ; 2) que le séquençage des contenus est plus lâche dans le réseau libre ; 3) que les modalités de l'évaluation sont davantage explicites dans le réseau de la Communauté que dans le réseau libre ; 4) que les marges de liberté laissées aux enseignants pour organiser l'apprentissage et sélectionner des contenus sont plus larges dans le réseau libre que dans le réseau de la Communauté ; 5) que la hiérarchie semble davantage explicite dans le réseau de la Communauté que dans le réseau libre. Il s'agit là de différences au niveau des croyances pédagogiques (qui sont aussi des structures symboliques) produites par chacun des réseaux et qui dessinent deux modèles pédagogiques en partie différents. Si, comme nous l'avons souligné, il existe des traits communs aux deux réseaux qui ont travaillé à partir d'un même paradigme, on peut cependant dire que, sur le continuum qui distingue les pédagogies visibles des pédagogies invisibles, le réseau libre est plus proche du pôle invisible que ne l'est le réseau de la Communauté. Partant d'un même document à transférer, les acteurs en charge du programme de français ont pris des orientations marginales différentes dans le sens d'une accentuation de l'invisibilisation des pédagogies dans le réseau libre et d'une explicitation d'un modèle pédagogique dans le réseau de la Communauté. Cela ne signifie pas que l'on aurait affaire à deux modèles opposés, l'un invisible, l'autre visible : en réalité, sur le plan historique, les deux réseaux se sont orientés dans la même direction mais ils ne l'ont pas fait avec la même intensité.

CONDITIONS SOCIALES DE PRODUCTION DES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

Il ne nous appartient pas d'un point de vue sociologique de prendre position dans le champ pédagogique en décrétant que les uns ou les autres ont raison de penser ce qu'ils pensent. Par contre, on peut tenter d'établir des relations de plausibilité entre d'une part ces prises de positions à l'intérieur du champ pédagogique et, d'autre part, la structure sociale et organisationnelle des positions occupées par les agents intermédiaires en question. Cela implique de saisir les caractéristiques sociologiques objectives d'une personne ou d'un groupe, en termes de trajectoire, de ressources et de position, ainsi que

les autres conditions sociales de production des croyances pédagogiques.

Les propos développés ici valent pour les agents intermédiaires qui ont travaillé le programme de français mais aussi pour la plupart de ceux en charge des autres disciplines dans les deux réseaux. Dans chaque réseau, les agents intermédiaires en charge (leaders des groupes de travail) de la rédaction des programmes sont d'anciens enseignants dont la trajectoire s'est distinguée de celle de leurs collègues enseignants : ils sont conseillers pédagogiques ou responsables de secteur dans le réseau libre (CP-RS) ; et inspecteurs dans le réseau de la Communauté (IC). Ces deux groupes se distinguent de diverses manières : ils ont parcouru des trajectoires professionnelles assez différentes sur le plan de la nature des épreuves traversées et sur le plan des principes qui les ont, à un moment donné, distingués des enseignants « de terrain » ; ils ne disposent ni du même type, ni de la même quantité de ressources ; leurs positions relativement aux enseignants de terrain sont différentes (4).

Les conseillers pédagogiques du réseau libre

La morphologie organisationnelle du réseau libre est particulière : le réseau est organisé en une fédération de pouvoirs organisateurs locaux (rassemblant quelques établissements proches). Chaque pouvoir organisateur local peut décider de se désolidariser de la fédération pour fonctionner de manière autonome. Il n'existe donc pas véritablement d'organigramme qui définirait de manière univoque les positions et les relations de pouvoir. Ainsi, s'il existe bien un « centre » constitué des dirigeants de la fédération, on ne peut pas à proprement parler le qualifier de « sommet hiérarchique » puisque formellement aucune ligne hiérarchique ne structure ce réseau d'enseignement. Le réseau « tient » sur la base d'une logique de l'adhésion volontaire au sein de laquelle les relations et communications interpersonnelles jouent un rôle central.

Ce qui caractérise sans doute le plus fondamentalement la trajectoire des CP-RS, et plus généralement, des agents intermédiaires de l'enseignement libre, c'est son aspect très peu bureaucratise, presque flou, incertain. Les tournants et les épreuves qui jalonnent ces trajectoires varient de personne à personne, selon les opportunités et circonstances rencontrées. Il est cependant possible d'en dégager certaines régularités. Tous ont commencé leur carrière en tant qu'enseignant, et se sont assez vite

montrés particulièrement actifs dans leur établissement en s'engageant dans tel ou tel projet ou en s'impliquant fortement dans le travail en équipe. Tous se sont rapidement trouvés inscrits dans un réseau de travail dépassant les limites de leur établissement d'appartenance. Ainsi, ils ont pu entrer en contact notamment avec des agents intermédiaires déjà en fonction. Ces surcroûts de travail ont été assumés bénévolement au-delà des heures de travail habituellement prestées par les enseignants : ils ont donné sans compter ; ils ont fait preuve d'enthousiasme ; ils se sont montrés positifs et réflexifs.

De cette manière, à un moment donné, ils ont été « repérés » et « sollicités » par un agent intermédiaire déjà en fonction ou par un dirigeant du réseau qui leur a proposé de devenir CP ou membre de secteur (lorsqu'un poste s'est trouvé vacant bien entendu). Souvent, ils ne savent pas très bien eux-mêmes pourquoi ils ont été choisis. Dans tous les cas, ce qui les a distingués de leurs collègues n'est pas tant la maîtrise d'une discipline donnée que des traits de caractère, une manière d'être dans ces groupes, un intérêt exprimé pour des pratiques réflexives à propos de la pédagogie.

La mission des CP-RS est une mission d'accompagnement et de formation des enseignants, qui se réalise soit *via* des interventions directes dans des établissements ou lors de formation, soit *via* la production de documents pédagogiques. Lors de ces activités de soutien pédagogique, les CP-RS ne disposent d'aucune autorité formelle sur les enseignants. Il arrive également que l'on demande aux CP d'effectuer une mission de contrôle. De manière générale, les CP n'apprécient guère ces missions qui sont par ailleurs assez rares.

Statutairement, les CP-RS sont enseignants. Ils sont détachés (partiellement ou totalement) de leur fonction d'enseignement pour assumer des tâches d'agents intermédiaires. Ce détachement qui les distingue de leur groupe professionnel d'appartenance est peu assuré institutionnellement : formellement, rien ne garantit qu'ils ne redeviendront pas « enseignant de terrain » à temps plein au terme de leur mandat. Ce détachement est le plus souvent vécu comme une promotion, un avancement dans la carrière, une montée dans la hiérarchie. La plupart d'entre eux ont (dû) gardé (er) quelques heures d'enseignement dans leur établissement. Aucun d'entre eux ne souhaite cependant redevenir enseignant à temps plein.

Soulignons enfin que, dans le réseau libre, le groupe qui accompagne le responsable du programme est constitué d'autres CP ou membres du secteur. À ces agents intermédiaires s'ajoutent éventuellement un spécialiste disciplinaire universitaire et parfois l'un ou l'autre enseignant. Les enseignants qui participent au groupe ne sont pas choisis au hasard : à l'instar des CP-RS, ils ont souvent été « repérés » pour leur dynamisme, leur réflexivité, etc.

Les inspecteurs du réseau de la Communauté française

La morphologie organisationnelle du réseau de la Communauté se distingue de celle du réseau libre. Elle prend la forme d'une structure hiérarchique d'État. Les relations de pouvoir sont formalisées dans un organigramme. Le réseau « tient » sur base d'un rapport bureaucratique à la norme d'État dans une logique hiérarchique, au sein de laquelle la notion de « service public » constitue une valeur importante.

Dans l'enseignement de la Communauté, les responsables des programmes sont des inspecteurs (IC). Ils constituent un groupe dont la moyenne d'âge est supérieure à celle du groupe des CP-RS du réseau libre ; la représentation féminine y est moindre. Leur trajectoire se distingue de celle des agents du réseau libre en ce qu'elle s'est établie sur base d'examens bureaucratiques et objectivés (5). L'âge requis pour présenter ces épreuves est de 35 ans. Les épreuves portent sur différents thèmes : la didactique, la connaissance des textes de loi (réformes, décrets, ...) et la critique d'une leçon face à un jury. La réussite de ces examens permet l'accès à un statut spécifique définitif (une nomination) : grâce à ces ressources institutionnelles stabilisées, le « risque » de redevenir un jour enseignant est nul.

La mission des IC est d'abord une mission de contrôle et secondairement une mission de soutien, que certains d'entre eux qualifient d'ailleurs plus volontiers de mission de « guidance » en « didactique » de la discipline, à l'inverse des agents du réseau libre qui parlent en termes d'« accompagnement » sur le plan « pédagogique ». Pour rendre compte de leur fonction, les IC se réfèrent très souvent aux textes de loi qui la réglementent : c'est sur base de cette légitimité légale qu'ils définissent leurs missions. Le contrôle peut s'étendre au-delà de la conformité par rapport aux programmes : ils effectuent également des contrôles des conditions de subvention ou de sécurité ainsi que des missions d'enquêtes spécifiques lorsque le Ministre le demande. Même si certains IC accordent

beaucoup d'importance à leur mission de soutien, on peut dire que leur mission de contrôle est plus centrale que la mission de contrôle des CP-RS du réseau libre.

Notons enfin que, dans le réseau de la Communauté, le groupe qui accompagne le travail de production du programme est constitué d'enseignants choisis par l'inspecteur et de membres du centre d'auto-formation (CAF). Les membres du CAF sont des enseignants détachés pour une mission pédagogique de deux années dans le réseau de la Communauté ; ils sont choisis par les inspecteurs.

Relations d'homologie transfigurée entre positions sociales et prises de position pédagogiques

Comme nous l'avons souligné en commentant le travail de Bernstein, ce dernier considère que les débats pédagogiques entre les tenants d'un modèle invisible et les tenants d'un modèle visible sont le reflet de conflits entre deux fractions de classe : la nouvelle classe moyenne, constituée d'agents de contrôle symbolique, et l'ancienne classe moyenne, souvent inscrite dans un monde bureaucratique. Le parallèle avec la situation empirique examinée ici est possible. Plus généralement, les propos développés ici s'appuient sur l'hypothèse déjà évoquée d'une relation d'homologie entre structures sociales (positions, trajectoires) et structures symboliques (prises de position, croyances).

Les IC, qui sont porteurs de croyances pédagogiques qui présentent davantage de caractéristiques visibles, sont clairement inscrits dans une division du travail bureaucratisée et hiérarchisée. Ainsi, on a montré que la trajectoire professionnelle des IC se caractérise par des épreuves explicites qui correspondent d'ailleurs elles-mêmes à un modèle visible : les épreuves sont définies dans le temps (séquençage explicite) et elles sont prévisibles dans le sens où l'on sait ce sur quoi on sera évalué et de quelle manière (découpage explicite, critères explicités). De même, on pourrait dire de la relation sociale entre IC et enseignants qu'elle présente également les caractéristiques d'une relation visible (hiérarchie explicite).

Par ailleurs, la trajectoire que les IC ont parcourue leur a conféré un statut qui les distingue définitivement des enseignants : il est moins impératif pour eux de re-constituer cette distinction puisqu'elle est acquise. La re-constitution de leur principe de distinction n'implique d'ailleurs pas la ré-affirmation d'une distinction sur le plan de la réflexivité pédago-

gique : elle implique plutôt la ré-affirmation de leur autorité hiérarchique de contrôle. Dans les programmes de cours examinés, ils ont ainsi davantage tendance à décrire de manière détaillée des séquences de travail en classe. Le travail des enseignants est une ressource pour eux dans la mesure où il leur fournit matière à contrôle : le caractère contrôlable (propre au modèle pédagogique visible) du travail enseignant rend légitime la position des IC dans la division du travail. On peut considérer que l'accent plus net mis sur les exercices segmentés (et sur des descriptions de séquences d'apprentissage) qu'ils justifient en termes pédagogiques est ainsi aussi, pour les IC, le reflet de la position qu'ils occupent vis-à-vis des enseignants et qui consiste notamment à contrôler la mise en œuvre effective des programmes.

À l'inverse de ce que l'on observe dans le réseau de la Communauté, on peut dire des épreuves qui jalonnent la trajectoire des CP-RS qu'elles présentent les caractéristiques d'un modèle invisible : les évalués (futurs CP-RS) ne savent ni sur la base de quels critères ils sont évalués, ni quand ils sont évalués (séquençage lâche, découpage implicite, critères implicites). Ces épreuves dépendent de processus de communication interpersonnelle. De même, la relation qui lie CP et enseignants est plus proche du modèle invisible (hiérarchie implicite).

De manière plus détaillée, dans le programme de l'enseignement libre, on pourrait dire que le lien de subordination entre activités de structuration et activités fonctionnelles est l'homologie, dans l'ordre symbolique pédagogique, de la relation sociale entre les enseignants et les CP-RS. Les activités fonctionnelles sont les plus valorisées, elles demandent de l'esprit d'initiative, du dynamisme, de l'innovation et sont les seules à pouvoir être évaluées : elles sont là comme l'incarnation symbolique de la position et de la trajectoire des CP-RS et en particulier de leur principe de distinction. Les activités de structuration sont moins valorisées, elles sont plus mécaniques, plus simples, moins stimulantes ; elles constituent des « recettes » faciles à mettre en œuvre et ne peuvent pas être évaluées : elles sont là comme l'incarnation symbolique de la position sociale et de la trajectoire des enseignants relativement aux CP-RS. Le travail des enseignants n'est une ressource pour les CP-RS qu'à la condition que ces derniers aient besoin de « conseils ». L'aspect peu descriptif (caractéristique du modèle invisible) du programme du réseau libre implique que le chemin à parcourir entre le programme et la mise en œuvre de séquences d'apprentissage est plus long et plus complexe que ce n'est le

cas dans le programme du réseau de la Communauté qui fait davantage de place aux descriptions de séquences d'apprentissage. Or, c'est précisément l'accompagnement des enseignants sur ce chemin qui constitue la principale mission des CP-RS. On voit là aussi poindre une relation entre les caractéristiques du programme et la position des CP-RS dans la division du travail : ce chemin à parcourir rend légitime leur position dans la division du travail.

Proximité sociale, distanciation symbolique

Si l'on en croit les agents intermédiaires des deux réseaux, les attentes d'une majorité d'enseignants par rapport aux programmes seraient des attentes de directives concrètes, de modèles de leçon applicables, ainsi qu'une présentation listée des savoirs à transmettre (découpage et séquençage explicites). Si telles sont bien les attentes des enseignants, alors on peut dire que, tendanciellement, la configuration pédagogique construite par les agents du réseau libre est plus éloignée des attentes des enseignants que ce n'est le cas au niveau de la Communauté française.

On aboutit ainsi à un paradoxe apparent : plus les personnes en charge de la configuration des programmes sont statutairement proches des enseignants, plus les configurations pédagogiques qu'elles produisent sont éloignées et critiques vis-à-vis des préoccupations et attentes des enseignants. Formulé autrement : celui des deux groupes (des

deux réseaux) pour qui le « risque » de redevenir un jour enseignant « de terrain » est objectivement le plus élevé, faute notamment de ressources institutionnelles stabilisées, est également celui qui construit les configurations pédagogiques les plus éloignées des attentes supposées des enseignants, et qui, ce faisant, s'en distingue symboliquement et re-constitue ainsi le principe qui, dans le fil des trajectoires passées, a été à l'origine de sa distinction vis-à-vis desdits enseignants « de terrain ». La fragilité de la distinction statutaire va ici de pair avec une distanciation symbolique.

L'hypothèse que nous avons développée et qui vise à établir des relations entre d'une part des croyances pédagogiques, et d'autre part, les conditions sociales de production (positions, trajectoires, morphologie organisationnelle), n'est en rien contradictoire avec l'hypothèse selon laquelle chaque réseau aurait une culture pédagogique spécifique. Elle cherche plutôt à montrer comment une culture se maintient et s'inscrit dans des conditions sociales et organisationnelles qui la rendent possible. Par ailleurs, cette hypothèse ne doit pas occulter d'autres formes d'explications possibles que nous n'avons pas pu saisir ici. On pourrait ainsi imaginer que les différences entre les réseaux en termes de structures symboliques soient en lien avec des différences en termes de ressources économiques des réseaux ou en termes de caractéristiques socioculturelles des publics scolarisés.

Éric Mangez*
Ceris-UCP

NOTES

* Éric Mangez est sociologue au CERISIS (Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale). Cette contribution a bénéficié de Fonds spéciaux pour la Recherche (Communauté Française-UCL). L'auteur tient à remercier le professeur Georges Liénard pour ses nombreux apports théoriques et méthodologiques. Cette contribution a également bénéficié des commentaires critiques des chercheurs du Ceris, du Girsef et du Grifé.

(1) Par convention, nous établirons une distinction entre d'une part croyances ou savoirs pédagogiques et, d'autre part, modèles pédagogiques. On parlera de croyances ou de savoirs pédagogiques pour faire référence aux choix et convictions pédagogiques des acteurs. On parlera de modèles pédagogiques lorsque nous décrirons ces croyances pédagogiques à l'aide des concepts issus de la sociologie.

(2) Le réseau libre scolarise environ 60 % des élèves du premier degré ; le réseau de la Communauté française en scolarise environ 30 %. Le premier degré compte deux années scolaires ; l'âge théorique des élèves est de 12 ans à l'entrée dans le degré.

(3) Il semble que les termes « middle class » en sociologie anglophone renvoient à un groupe social plus large que les termes « classe moyenne » en sociologie francophone, et incluent des fractions des classes supérieures.

(4) À propos de cette problématique, nous renvoyons aussi à Draelants *et al.* (2003) et à Giraldo *et al.* (2003).

(5) Les conditions à remplir pour devenir IC sont aujourd'hui en train d'être réformées. Nous présentons les caractéristiques de l'ancien système car c'est celui qui a concerné la plupart des IC en fonction aujourd'hui, et en tous cas, tous ceux en charge de la rédaction des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, volume IV. London : Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN B. (1977). – **Towards a Theory of Educational Transmissions, Class, Codes and Control**, vol. III, 2nd ed. London : Routledge & Kegan Paul.
- BOURDIEU P. (1977). – Sur le pouvoir symbolique. **Annales E.S.C.**, 32-3, p. 405-411.
- DRAELANTS H., GIRALDO S. et MAROY C. (2003). – Les accompagnateurs pédagogiques en action. Monographie d'une intervention dans un établissement secondaire. **Communication présentée au colloque Girsef-Labri-prof-Crifpe**, Louvain-La-Neuve, 22-23 septembre 2003.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boek.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles : De Boek.
- GIRALDO S., MAROY C., VAN OUYTSEL A., COLEMANS J., DELVAUX B. (2003). – Les agents de régulation du travail pédagogique enseignant en Communauté française de Belgique. À paraître dans **les Actes du colloque du Girsef « L'école, six ans après le décret Missions »**.
- MANGEZ É. (2001). – Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. **Éducation et Sociétés**, n° 8, 2001/2, 81-96.
- SINGH P. (2002). – Pedagogising Knowledge : Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. **British Journal of Sociology of Education**, 2002, 23, 4, Dec, 571-582.
- Van ZANTEN A. (2002). – La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. **Éducation et Sociétés**, n° 9, 2002/1, p. 39-52.

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle
Revue internationale

vol. 36, n° 3, 2003

Daniel GAYET

Quelle est la responsabilité des parents dans le comportement de l'enfant ?

Alain BAUDRIT

Le Tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski

Marc WEISSER

La Gestion didactique des situations d'argumentation orale

Christophe MARSOLLIER

L'Accessibilité des informations à disposition des enseignants, source de résistance à l'innovation

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

« Système éducatif » ou « contexte d'action éducative ».
Quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? (le cas du Bénin)

MUSÉE PÉDAGOGIQUE : Présentation par Hervé TERRAL

Deux plaidoyers pour l'enseignement des langues régionales en France

NOUS AVONS REÇU

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

Les premiers usages d'un cartable numérique par les membres de la communauté scolaire : un exemple en lycée

Pascal Marquet
Jérôme Dinet

Les études comparatives dans le champ des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) en éducation sont progressivement passées par une conception technicisée, puis médiatisée et enfin instrumentée de l'introduction des systèmes techniques. C'est dans ce paradigme que les cartables numériques font actuellement l'objet de multiples déploiements plus ou moins contrôlés par des observations de leurs usages et de leurs impacts. Cette étude porte sur l'un d'entre eux, l'ESV (Etablissement Scolaire Virtuel) implanté dans un lycée pilote. Nous nous intéressons aux tout premiers usages en tant que traces de la genèse instrumentale de ce dispositif, en croisant des observations didactiques auprès des enseignants et des réponses à des questionnaires adressés aux élèves et aux parents. Nous établissons que les enseignants profitent de l'ESV pour renforcer leur position magistrale, que les élèves s'en tiennent à la consultation d'informations sur l'Internet, dont l'intérêt pour apprendre leur paraît limité et que, pour les parents, le cartable numérique ne constitue qu'un poste informatique supplémentaire. Loin d'illustrer la richesse potentielle de l'ESV, ces usages attestent d'abord de l'influence de l'instrumentalisation des artefacts par les enseignants sur celle des élèves et des parents. À la lumière de ces résultats, nous proposons de recourir à la notion de conflit instrumental pour rendre compte des antagonismes entre artefacts pédagogiques et artefacts didactiques emboîtés dans un EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain).

Mots-clés : cartable numérique, genèse instrumentale, conflit instrumental, ESV.

INTRODUCTION

Au cours de ces vingt dernières années, trois conceptions du recours aux TIC se sont succédé et ont orienté les choix des modèles et la formulation des hypothèses des études comparatives portant sur

leurs usages. La première façon de considérer les TIC peut être qualifiée de *technicisée*. Elle consistait à tenter d'établir une éventuelle valeur ajoutée, pour reprendre l'expression de Dieuzeide (1994), consécutive à l'introduction des systèmes techniques dans les situations d'enseignement-apprentissage. Cette conception s'est heurtée à deux obstacles méthodo-

logiques majeurs. Le premier provient du temps trop faible consacré aux TIC en contexte scolaire. Ce temps ne dépasse que très rarement 10 % de l'activité pédagogique d'une journée ou d'une semaine, ce qui rend l'évaluation des bénéfices éventuels difficiles, voire impossibles à réaliser (Baron & Bruillard, 1996). Le second provient du fait que les comparaisons portent sur des situations certes comparables mais qui possèdent en même temps des caractéristiques extrêmement divergentes, ce qui confère aux conclusions que l'on peut en tirer une portée très limitée (De Vries, 2001).

La seconde conception, dite *médiatisée*, met l'accent sur le média, les échanges interpersonnels et la dématérialisation des contenus d'enseignement rendus possibles par l'usage des réseaux numériques. Le débat sur la plus grande efficacité pédagogique d'un média par rapport à un autre s'organisait schématiquement autour de deux positions assez opposées : celle de Clark (1983 ; 1994), selon lequel c'est ce que provoque le média en termes de motivation des apprenants et de soin apporté à la préparation des enseignements qui s'améliore ; celle de Kozma (1991 ; 1994), pour qui chaque média (livre, télévision, ordinateur) offre un mode de traitement des symboles spécifique, l'ordinateur présentant le mode optimal. Il reste que cette optimalité supposée n'est obtenue que lorsque les modalités sensorielles sollicitées par le dispositif informatique (visuel vs auditif) sont en adéquation avec le type d'informations présentées (Poyet, 1998). À cela s'ajoutent les questions soulevées par la mise en place de formations à distance, notamment dans la diversité d'acceptation de la notion de distance et de son exploitation pour l'enseignement-apprentissage (Jacquinot, 1993 ; Moore, 1993).

Enfin, la troisième vision, qui est celle que nous développons ici, est celle des situations d'enseignement-apprentissage *instrumentées*. Elle permet de s'affranchir des deux précédentes et de comprendre pourquoi les différences qui peuvent être établies entre la présence et l'absence d'un système technique ou les différences intermédiés sont si peu nombreuses et si locales, au regard du nombre de travaux comparatifs disponibles (Russel, 2002). Rabardel (1995) décrit les rapports entre un sujet et un système technique en utilisant le terme d'artefact pour désigner les systèmes techniques, sous l'argument que ces dispositifs construits partagent de nombreuses caractéristiques avec d'autres constructions de nature intellectuelle (cf. fig. 1). L'auteur englobe ainsi, avec la même notion d'artefact, des objets matériels

et des objets symboliques. Il introduit ensuite la notion d'instrument, comme une entité relevant à la fois du sujet et de l'artefact. Vu sous cet angle, un instrument associe un artefact, qu'il soit matériel ou symbolique, et les opérations motrices et intellectuelles développées par le sujet pour son usage. La genèse de ces opérations relève de deux processus : un processus d'instrumentalisation qui rend compte de l'attribution de fonctions à l'artefact par le sujet en prolongement de ses fonctions initialement prévues ; un processus d'instrumentation qui rend compte de la construction d'habiletés par le sujet par adaptation, recomposition à partir d'anciennes et création de nouvelles. Le fait de se focaliser sur l'attribution de fonctions par les usagers et sur la construction et l'adaptation de leurs habiletés confère aux usages dominants et antérieurs à l'artefact une importance insoupçonnée qui de surcroît surdéterminent les usages des TIC en milieu éducatif.

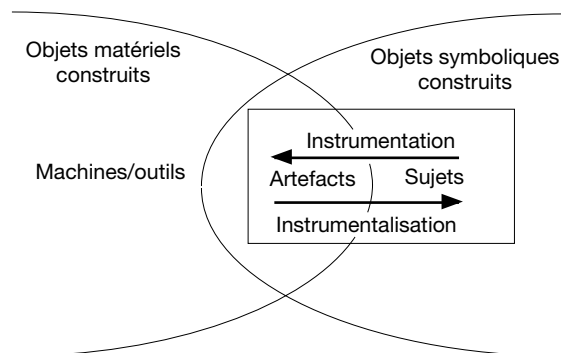


Figure 1. — Les notions d'instrumentation et d'instrumentalisation

Sans que ces trois conceptions du recours aux TIC soient exclusives, elles se succèdent néanmoins assez nettement au cours du temps, dans la mesure où chacune d'elles résulte d'un niveau de développement de la technique, des usages pédagogiques permis et des théories de l'apprentissage dominantes. Ainsi, au début des années quatre-vingt-dix, et dans le prolongement des années quatre-vingt qui ont vu la généralisation des équipements informatiques dans les établissements scolaires, les systèmes techniques sont majoritairement hors ligne, parfois multimédias. Il s'agit, au cours de cette période, de montrer ce qui change et, si possible, de faire la preuve que leur introduction apporte de la valeur ajoutée qu'il faut caractériser, à l'intérieur d'un cadre conceptuel de l'apprentissage fortement teinté de comportementalisme. À partir du milieu des années

quatre-vingt-dix, la généralisation des réseaux dévie les préoccupations vers les questions de support d'information et de communication à distance. On raisonne toujours en termes de transformations, mais, cette fois-ci, résultant de la dématérialisation de la situation, avec comme conception de l'apprentissage une domination du traitement humain de l'information. Depuis peu, la banalisation de l'exploitation pédagogique des systèmes techniques et des réseaux fait se porter l'attention sur des aspects internes aux sujets, enseignants comme apprenants. La question centrale devient celle de l'appropriation alors inévitable, et ce dans une perspective désormais constructiviste.

Les cartables numériques constituent à cet égard l'une des dernières évolutions des TIC en cours d'implantation dans les établissements scolaires et une forme d'EIAH (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain) qui implique tous les membres d'une communauté scolaire. Une quinzaine d'implantations sont actuellement recensées par le Ministère de l'Éducation Nationale (1) sur le seul territoire français.

Dans cet article, nous nous proposons de rendre compte de l'impact de l'usage régulier d'un cartable numérique (2) auprès de l'ensemble de ses usagers : les enseignants, les élèves et les parents. Pour ce faire, après un bref aperçu des expériences similaires antérieures ou concomitantes, nous présentons le cadre développemental et la méthodologie comparative employée dans nos observations. Nous croisons des observations didactiques auprès des enseignants et des réponses à des questionnaires adressés à des élèves et à leurs parents. Nous établissons que les enseignants profitent du cartable numérique pour renforcer leur position magistrale en classe. À leur domicile, les élèves utilisent l'ordinateur portable qui leur est confié essentiellement pour de la consultation d'informations sur l'Internet, dont l'intérêt pour apprendre leur paraît limité. Pour les parents, le cartable numérique constitue un poste informatique supplémentaire. Loin d'illustrer la richesse potentielle du dispositif, ces usages attestent d'abord de l'influence de l'instrumentalisation des artefacts par les enseignants sur celle des élèves.

LES DÉPLOIEMENTS ACTUELS DE CARTABLES NUMÉRIQUES

En guise de définition, nous retiendrons celle que l'Université de Savoie a déposée pour « Cartable électronique » auprès de l'Institut National de la Propriété

Intellectuelle (INPI) : « *un ensemble de services et de contenus éducatifs placés sur une plate-forme accessible quel que soit le type de terminal informatique, poste fixe ou nomade, depuis le collège, le domicile ou un point d'accès public. [...] Ce bureau virtuel est destiné aux élèves, à leurs enseignants et à leurs parents.* »

Bien que le type d'application que cette définition représente soit relativement bien circonscrit, de multiples dénominations et réalités existent de fait : bureau nomade, cartable électronique, cartable virtuel, e-cartable, i-manuel. La nouveauté de ces environnements informatiques fait que des dispositifs différents sont parfois désignés par le même mot ou que des applications très proches portent des noms différents. C'est pourquoi nous leur attribuons, ici, le terme générique de cartable numérique. Quoi qu'il en soit, une petite rétrospective des déploiements passés ou en cours nous renseignera mieux sur les réalisations, leurs enjeux, leurs suivis.

Des observations peu rigoureuses, sans véritable préoccupation de recherche

Peu nombreuses au début des années quatre-vingt-dix, les études relatives aux cartables numériques se multiplient depuis la connexion généralisée à l'Internet des établissements scolaires, entamée en 1997. On trouve notamment dans un rapport récent de la Fédération Internet Nouvelle Génération (FING) (Kaplan, 2002) un inventaire des dispositifs actuellement opérationnels.

Les déploiements déjà opérés ont souvent fait l'objet d'efforts d'accompagnement par des groupes de pilotage ou de réflexion qui ont pu produire ici ou là des documents de synthèse. Toutefois, lorsqu'ils font état d'une évaluation, elle est généralement effectuée *a posteriori*. Les auteurs sont alors contraints d'interpréter leurs observations sans avoir posé de véritables hypothèses, ni de cadre théorique au préalable. De plus, les études détaillent rarement la méthodologie utilisée et les caractéristiques de l'environnement scolaire où elles ont eu lieu, ce qui empêche toute extrapolation des résultats. Enfin, les objectifs poursuivis sont souvent multiples et apparaissent souvent trop ambitieux et peu réalistes (e.g., développer la communication des élèves, générer de nouvelles pratiques pédagogiques). Ces travaux permettront sans doute de formuler par la suite des hypothèses plus précises, mais leur diffusion se fait à ce jour encore en dehors des circuits scientifiques classiques. C'est l'une des raisons qui font qu'il est difficile de se faire une idée exacte de ce qui se met en place.

À titre d'exemple, en 1991, deux lycées (académies de Marseille et de Strasbourg) et un collège (académie de Poitiers) équipent d'ordinateurs portables chaque élève et chaque enseignant de trois classes. Intitulée « cartable électronique », l'expérience a duré quatre années et l'une des conclusions est que l'introduction de l'ordinateur personnel en milieu scolaire est d'autant plus bénéfique qu'un scénario pédagogique a été mis en place (Tardy, 1992).

Plus près de nous, le projet « de la maison au collège » (académie de Poitiers) dote chaque élève d'une classe de 3^e et leurs enseignants d'un ordinateur multimédia fixe et d'une connexion à l'Internet depuis leur domicile au cours des années 1998-1999 et 1999-2000. Bien que fondée sur une démarche longitudinale, l'évaluation (3) réalisée par les membres de l'équipe pédagogique impliquée dans le projet semble davantage destinée à pérenniser le projet qu'à soulever les questions pédagogiques posées par la connexion des élèves à leur établissement. Depuis la même année, un autre lycée (académie de Toulouse) qui se présente comme le premier lycée communicant de France, donne accès à chacun de ses élèves à un « cartable numérique ». Il s'agit d'un environnement de travail personnel qui permet de porter les apprentissages scolaires et l'enseignement hors des murs de l'établissement. La volonté de donner à l'espace scolaire sa véritable dimension devient ici l'enjeu que la technique est susceptible de satisfaire.

L'année 2001-2002 a vu de nombreux dispositifs se mettre en place. Tout d'abord, le projet « sac à puces » (académie de Poitiers) a consisté à équiper une salle d'un réseau de 20 micro-ordinateurs. Une démarche expérimentale (classe expérimentale vs classe témoin) associée à une approche longitudinale caractérise l'observation encore en cours actuellement. Un autre projet « cartable électronique » a concerné une classe d'élèves de 6^e (académie de Lyon). Élèves et enseignants ont reçu un ordinateur portable destiné essentiellement à une utilisation dans leur foyer. Outre les logiciels courants et une connexion à l'Internet, des parties de manuels, des dictionnaires et des encyclopédies sont également installés. L'évaluation initialement souhaitée est en cours. Le projet « Cartable numérique en Picardie » (académie d'Amiens) combine les caractéristiques des deux précédents projets. Les élèves de deux classes de Terminale professionnelle et leurs enseignants ont reçu un ordinateur portable, dans lequel se trouvent des dictionnaires, des encyclopédies et des parties de manuels. De plus, des salles ont été spécialement équipées en matériel multimédia et en connexion à l'Internet. Un autre projet dans la même

académie mais en collège se focalise sur les usages disciplinaires dans une classe de troisième. Une enseignante s'est prêtée à des observations pendant plusieurs séances de janvier à juin (Romby, 2003). Le projet expérimental baptisé « Arianedijon » (académie de Dijon) s'apparente à un cartable numérique : chaque élève dispose d'un ordinateur portable complété par une clé-USB permettant d'effectuer les transferts de fichiers de l'établissement au domicile. Les principaux objectifs affichés (4) mettent surtout en avant les fonctionnalités du dispositif et non des évolutions souhaitables des situations pédagogiques. On retrouve encore cette ambiguïté avec le « cartable électronique™ » de l'Université de Savoie, qui est lui aussi implanté dans trois collèges depuis la même date.

Ce rapide tour d'horizon des implantations atteste du dynamisme des sites pilotes et augure de questions scientifiques intéressantes qui ne manqueront pas de se poser. Nous retiendrons pour le moment que les observations qui sont menées s'appuient tantôt sur un suivi longitudinal des élèves, tantôt sur la comparaison à un groupe contrôle. Deux précautions méthodologiques que nous reprendrons et dont nous détaillons la mise en œuvre plus loin.

Le cartable numérique étudié

L'application sur laquelle repose cette étude est la plate-forme ESV (5) (Établissement Scolaire Virtuel) mise au point par ULP Multimédia et développée par IMexpert. Les informations nécessaires à la conduite de la classe sont mises à la disposition des différents membres de la communauté scolaire par l'intermédiaire d'un système gestionnaire de base de données en réseau (intranet et extranet), exploitable dans l'établissement et depuis les domiciles des élèves et des enseignants. Un équipement en micro-ordinateurs portables et une connexion gratuite à l'Internet complètent le dispositif. Quatre modules sont accessibles selon le type d'utilisateur :

– Le cartable de l'enseignant : grâce à lui, l'enseignant peut gérer les phases pré-actives, actives et post-actives de ses enseignements. Il peut notamment préparer ses cours, échanger des contenus avec des collègues, piloter le travail des élèves, communiquer avec les parents et gérer son emploi du temps.

– Le cartable de l'élève : grâce à lui, l'élève peut revoir ce qui a été fait en cours, suivre les cours s'il a été absent, travailler avec des camarades et avoir accès à des logiciels et à des ressources sélectionnées par les enseignants.

– Le module du centre documentaire : l’enseignant et l’élève ont accès à des ressources sélectionnées par des enseignants, des éditeurs ou le documentaliste.

– Le module de l’administration et de la vie scolaire, lequel comprend plusieurs éléments : un cahier d’appel, qui permet à l’enseignant de signaler rapidement l’absence d’un élève ; l’emploi du temps de l’élève et de l’enseignant réactualisé au moindre changement ; le carnet de notes dans lequel l’enseignant saisit les notes et les appréciations qui sont ensuite transmises à l’administration ; le carnet de liaison de l’élève, moyen de communication entre l’enseignant et les parents.

Dans un tel environnement, les enseignants (disciplinaires ou documentalistes) peuvent stocker des ressources pédagogiques numériques, les modifier, les mettre à la disposition des élèves ou de collègues et les affecter à des séquences particulières. Les ressources peuvent provenir de sites Web ou être propres à l’enseignant. Elles peuvent être de différents formats et multimodales (sons, textes, vidéos, etc.). Contrairement à ce que les élèves peuvent généralement trouver sur l’Internet, les ressources mises à leur disposition bénéficient d’une « validité » pédagogique et répondent à des objectifs préalablement définis par les enseignants. Elles peuvent en outre être utilisées de manière individuelle (par l’élève, seul, chez lui) ou de manière collective (en classe avec un vidéoprojecteur et un tableau interactif).

CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Nous nous intéressons aux traces des processus d’instrumentalisation et d’instrumentation tels qu’ils s’opèrent chez les différents usagers de l’ESV : les enseignants, les élèves, leurs parents. Dans cette perspective, les usages catachrétiques des artefacts, c’est-à-dire les détournements qu’en font les usagers constituent à la fois des affordances non perçues, mais aussi de précieux indices de la genèse instrumentale en cours. La mise au jour de ces usages inattendus, dus à l’absence de perception des propriétés du dispositif, nécessite toutefois de les référer aux modes de fonctionnement de chacun des protagonistes de la communauté scolaire. C’est ce que nous allons faire, en évoquant brièvement : la pensée enseignante, l’appropriation de l’Internet par les adolescents, les rapports famille / école.

L’observation des enseignants

Une séquence pédagogique conduite par un enseignant peut être décomposée en épisodes, chacun des épisodes correspondant à une action de base spécifique, distincte des autres épisodes (Schulman, 1986). Bien que l’ESV ait été conçu dans le but de modifier le moins possible les routines professionnelles des enseignants, il est probable que les contraintes qu’il impose dans les phases pré-actives constituent un obstacle à son utilisation. Le décalage entre les plans d’action « naturels » et disponibles et ceux que nécessite de (re) construire l’ESV se répercute en partie dans l’exploitation réelle que les enseignants en font. Nous nous attendons à ce que l’ESV nécessite de la part des enseignants un remaniement de l’ordonnancement des épisodes de leurs interventions ou, à défaut, à ce que l’ESV entraîne un appauvrissement de la palette des épisodes couramment mis en œuvre. En effet, faute de pouvoir adapter son plan d’action pédagogique au dispositif, l’enseignant peut aussi supprimer des actions de base qu’il ne sait pas implémenter.

Trois enseignants de trois disciplines différentes (mathématiques, langue vivante, français), utilisateurs réguliers de l’application, ont été observés à l’occasion de quelques zooms didactiques, selon le principe d’une comparaison de séances conduites avec l’ESV et sans l’ESV dans des conditions strictement contrôlées. Un total de six séances ont été filmées avec deux caméras fixes, la première en direction des élèves, la seconde en direction des supports d’information (tableau informatique, enseignant). Un observateur présent lors de la conduite des séances a en outre relevé le déroulement de la séance ainsi que les modalités de communication à l’aide d’une grille d’observation inspirée de Goldman *et al.* (1999). Dix types de données ont été pris en compte, après visionnage des bandes vidéoscopiques et confirmation des premiers relevés :

– *l’épisode* : épisode de correction d’exercices, épisode de lecture collective, etc. ;

– *le temps relatif* : ce temps relatif permet d’appréhender le temps consacré à chaque épisode de la séance ;

– *la tâche* : pour chaque épisode identifié, sont relevées toutes les tâches ;

– *l’artefact* : dans cette catégorie, sont notés les différents outils utilisés ;

– *le matériel* : pour chaque épisode sont notés les matériels que l'enseignant utilise ou fait utiliser (textuel, iconographique, vidéographique, etc.) ;

– *la fonction du matériel* : un même matériel peut avoir des fonctions différentes, selon les objectifs poursuivis et/ou le contexte ;

– *la fonction de l'enseignant* : informateur, animateur, évaluateur, selon la tâche (Dargirolle, 1999) ;

– *le type de communication* : par paire, par groupe (Bérard, 1991) ;

– *la langue utilisée* : ce type de donnée intéresse spécifiquement l'enseignement des langues : français, langue cible (étrangère) ;

– *les indices* : dans cette catégorie, sont reportés les indices para, extra-verbaux et/ou environnementaux qui peuvent être utiles pour comprendre le déroulement d'un épisode ou un événement.

L'observation des élèves

Pour l'élève, l'introduction d'un micro-ordinateur et de facilités de connexion à l'Internet « offerts » par l'école se présente sans doute comme une chance de rétablir le flux de la culture technique de l'école vers la maison, contrairement au sens que cela avait pris depuis la décentralisation des efforts d'équipement au début des années quatre-vingt-dix. De fait, l'utilisation attendue de l'ESV par les élèves est bien celle qui consiste à consulter le cahier de texte de la classe pour s'assurer que les travaux à remettre sont bien ceux qu'ils ont notés, à télécharger les ressources complémentaires indiquées par les enseignants, à collaborer avec des camarades *via* la messagerie lors de travaux de groupes, à solliciter l'enseignant en cas de difficulté, etc. Si la mise à disposition au domicile des élèves d'un micro-ordinateur portable et d'une connexion à l'Internet gratuite correspond aux conditions nécessaires à cette utilisation scolaire, elle n'en offre pas moins la possibilité de profiter des autres sollicitations de l'Internet, telles qu'elles ont été décrites par Pons *et al.* (1999) et considérées ici comme des usages catachrétiques.

Afin de faire la part entre les usages attendus et les usages catachrétiques d'un point de vue pédagogique, nous avons réalisé deux enquêtes par questionnaire, une en début d'année avant le démarrage de l'expérience (*i.e.* avant la dotation des matériels) et une en fin d'année scolaire. Dans le souci de contrôler convenablement les éventuels effets de l'introduction de l'ESV, qui combine les caractéristiques d'un projet pédagogique identifié et l'utilisation des TIC,

nous avons interrogé les élèves de trois autres classes. Nous disposons ainsi d'un plan factoriel à trois facteurs indépendants (*cf.* tableau 1), $S < TIC_2 * Projet_2 > * Moment_2$:

– TIC : utilisation fréquente et intensive des TIC, à deux modalités : oui / non.

– Projet : implication dans un projet pédagogique important préalablement défini, à deux modalités : oui / non.

– Moment : moment auquel les données ont été recueillies, à deux modalités : début / fin de l'expérience.

Tableau 1. — Plan d'observation de l'ESV et répartition des élèves-participants

Utilisation des TIC	Implication dans un projet	
	Oui	Non
Oui	2 ^{nde} 4 (N = 31)	2 ^{nde} 5 (N = 31)
Non	1 ^{re} L (N = 26)	2 ^{nde} 6 (N = 26)

Administrés pendant l'horaire scolaire en présence d'un chercheur, les questionnaires comptent une centaine de questions organisées en plusieurs échelles d'attitude de type Likert, s'inspirant de Suckfüll *et al.* (1999) et couvrant les dimensions suivantes : les élèves et les TIC, les élèves et l'Internet, les élèves et la messagerie, les élèves et leur entourage.

Les items présents dans ces échelles de Lickert ont été contrebalancés entre tous les élèves et entre les deux moments de recueil des opinions (septembre 2001 et juin 2002). Les réponses aux questions et les scores calculés aux différentes échelles d'attitude ont fait l'objet d'un traitement statistique au moyen de l'analyse de la variance à mesure répétée selon le plan présenté ci-dessus. Nous ne nous intéresserons plus bas qu'aux effets d'interaction, qu'ils soient significatifs ou non.

L'observation des parents

Lorsque l'on s'intéresse aux parents, la dimension technique de l'ESV s'efface rapidement au profit du rapport que les familles entretiennent avec le lycée. Si le collègue marque déjà un changement radical dans le rapport des familles à l'école (Boyer & Delclaux, 1995), le passage au lycée se traduit par des réamé-

nagements des rapports entre parents et enfants (Cohen et Hugon, 1996). Pour les adolescents, c'est un moment de renégociation de leurs places et de leur statut au sein de la famille.

À côté de ces éléments de nouveauté, un certain nombre d'influences demeurent, dont la principale est le système de valeurs des parents qui renvoie à l'importance accordée aux études et aux aspirations scolaires et professionnelles que les parents peuvent entretenir à l'égard de leurs enfants. En effet, contrairement à ce que pensent certains enseignants, les parents investissent beaucoup dans la vie scolaire des enfants. Cette mobilisation des familles se traduit par leur implication dans les travaux scolaires, les devoirs et la préparation des examens, les multiples conversations familiales articulées autour de la vie scolaire, et la participation aux réunions de parents. Montandon et Perrenoud (1994) dégagent trois types de rapports des parents à l'école :

- La délégation pour une majorité de parents (57 %) : les parents estiment avoir peu de place dans la mission éducative de l'école, ils ne s'y engagent que peu ou pas du tout. Dans ce modèle, chacun doit rester à sa place.

- La contribution qui touche 35 % des parents : ces derniers participent, mais seulement à la demande de l'enseignant.

- La coopération : il s'agit de parents (les 8 % restant) qui réclament une place élargie au sein de l'école et qui sont prêts à s'impliquer dans cette tâche.

L'attente explicite des enseignants reste que les parents veillent à ce que les élèves fassent le travail qui leur est demandé à la maison. Il est aussi attendu implicitement que les parents fournissent toute l'aide nécessaire à la réalisation de ce travail (Van Zanten, 2001). C'est précisément la façon dont les parents se positionnent par rapport à cette attente de l'institution qui se prolonge matériellement dans la sphère privée avec l'ESV que nous avons tenté d'appréhender.

Deux enquêtes par questionnaires auto-administrés placées aux mêmes moments que celles des élèves mesurent l'évolution des usages de l'Internet et de l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Les réponses aux questions fermées ont été traitées au moyen du test du χ^2 et les scores calculés aux différentes échelles d'attitude au moyen de l'analyse de la variance à mesure répétée. Nous nous intéressons aux éventuels effets de la présence ou de l'absence d'un micro-ordinateur et d'une connexion à l'Internet en provenance de l'école au domicile (ESV vs non ESV) et aux effets du genre (mère vs père).

RÉSULTATS

À propos des enseignants

Dans les trois disciplines concernées (mathématiques, langue vivante et français), la communication orale reste primordiale et ses modalités semblent être peu influencées par l'utilisation du dispositif. Les supports traditionnellement utilisés le sont toujours en même temps que le dispositif, si bien que le recours à l'ESV ne se fait pas au détriment des autres auxiliaires pédagogiques.

Lorsque l'ESV est utilisé en classe, l'enseignant de mathématiques modifie l'ordonnement des épisodes à l'intérieur de sa séance. En effet, la possibilité offerte par le dispositif de projeter des constructions géométriques complexes lui permet de montrer des constructions au début des épisodes de présentation. Lorsque le dispositif n'est pas utilisé, ces mêmes constructions sont progressivement élaborées par l'enseignant au tableau noir. En langue vivante, l'enseignante substitue à un épisode un autre que le dispositif lui permet d'introduire. La séance débute normalement par un « brainstorming », qui disparaît lorsque le dispositif lui permet d'utiliser des documents prélevés sur le Web qui illustrent les notions abordées lors du cours. Enfin, en français, l'enseignante ajoute un épisode que le système offre d'insérer : la séance débute par la projection de documents disponibles sur le Web, qui de surcroît n'existent qu'en ligne.

Indépendamment de la nature contrastée de ces remaniements, les enseignants semblent modifier leurs plans d'actions pédagogiques davantage pour exploiter les fonctionnalités illustratives de l'ESV que pour se soumettre à des contraintes que le système imposerait. Ce faisant, l'ESV a été exclusivement utilisé pour la planification des cours (phases pré-actives) et lors des cours (phases actives) et n'a jamais été utilisé ni pour l'échange d'informations et/ou de ressources entre collègues et entre enseignants et élèves, ni pour les phases post-actives.

Du côté des élèves

Au sujet des usages, le fait d'avoir un ordinateur connecté à l'Internet à son domicile et de disposer de l'ESV (2^{nde} 4) entraînent une plus faible augmentation de la crainte d'utiliser un micro-ordinateur au cours de l'année (cf. fig. 2a : $F_{(1, 100)} = 5,94$; $p < .05$). Chez ces mêmes élèves, on observe aussi une importante

augmentation des consultations des sites Web d'informations depuis le domicile (cf. fig. 2b : $F_{(1, 100)} = 6,01$; $p < .05$). La consultation de sites Web de loisirs à partir de la maison, quant à elle, demeure stable ($F_{(1, 100)} = 0,39$; ns). Les comportements de navigation déclarés ne semblent pas évoluer significativement : naviguer au hasard ($F_{(1, 98)} = 0,13$; ns), noter des adresses intéressantes ($F_{(1, 98)} = 2,66$; ns), recourir à la fonction favori ($F_{(1, 98)} = 0,60$; ns), lire la totalité des pages ($F_{(1, 98)} = 0,43$; ns), échanger des adresses ($F_{(1, 98)} = 0,09$; ns). De même, la messagerie électronique fait l'objet d'une utilisation relativement homogène entre toutes les classes au fil de l'année : les émissions de courriels sont stables ($F_{(1, 98)} = 0,03$;

ns), ainsi que les motifs ($F_{(1, 98)} = 0,12$; ns) et la diversité des destinataires ($F_{(1, 98)} = 0,78$; ns).

Du côté du rapport à l'information disponible sur l'Internet, les élèves utilisateurs de l'ESV sont encore ceux pour qui l'intérêt pédagogique de l'Internet augmente le moins au cours de l'année (cf. fig. 2c : $F_{(1, 100)} = 7,33$; $p < .01$). En même temps, le facteur utilisation des TIC influence la perception que les élèves (2^{nde} 4 et 2^{nde} 5 confondues) ont de la supériorité de la documentation électronique par rapport à la documentation classique. Ils accordent plus de valeur aux supports documentaires numériques que papier (cf. fig. 2d : $F_{(1, 100)} = 5,39$; $p < .05$), notamment parce qu'ils considèrent que

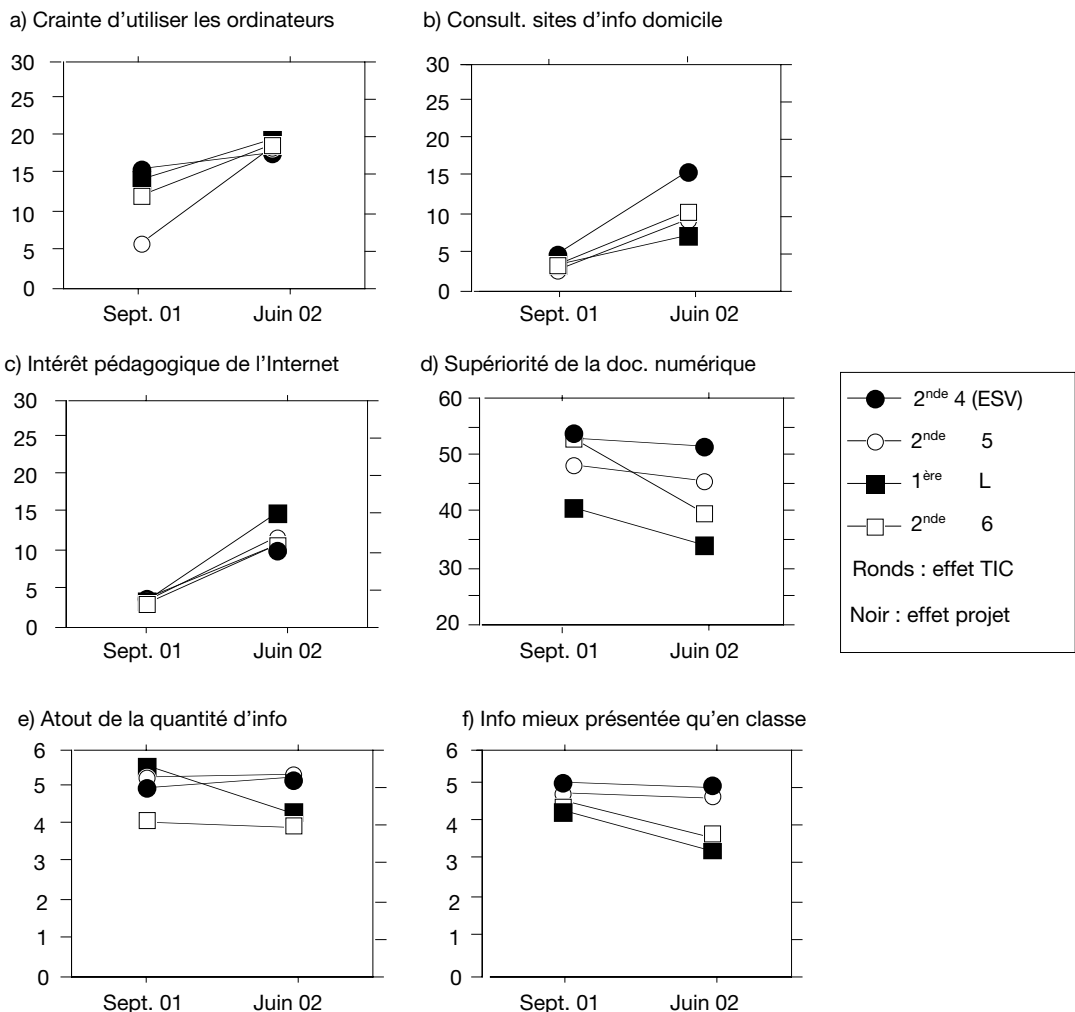


Figure 2. — Évolution des usages de l'ESV

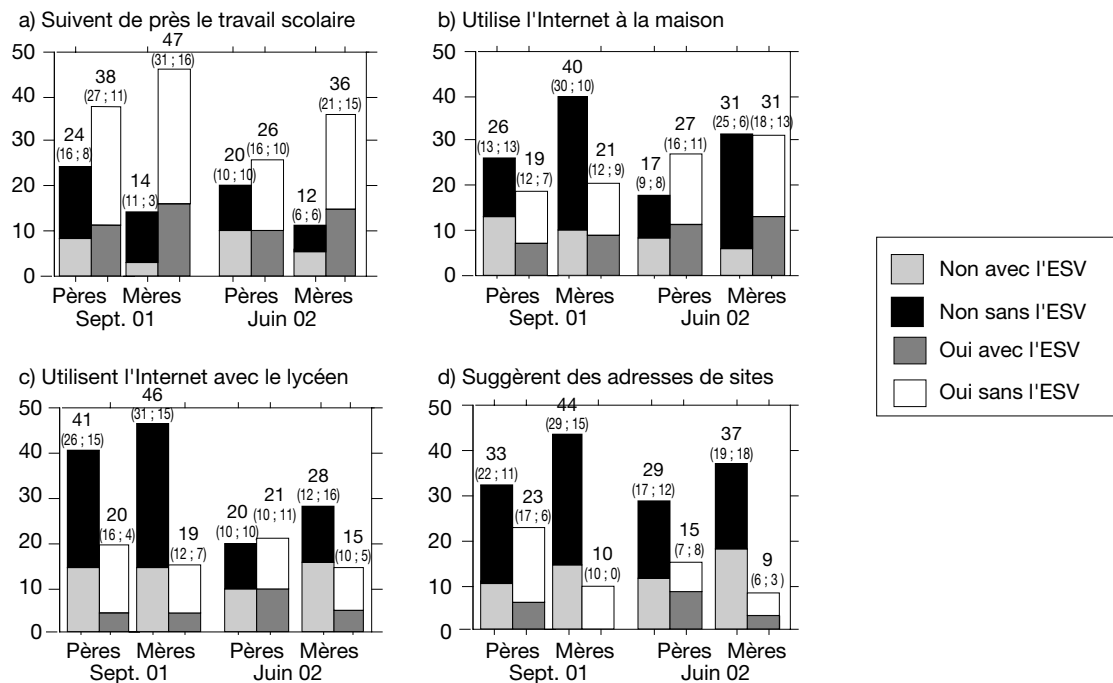


Figure 3. — Suivi parental et usages domestiques des TIC

la quantité d'information est un atout (cf. fig. 2e : $F_{(1, 96)} = 3,65$; $p < .05$) et que la présentation de l'information est meilleure que ce qui leur est donné en classe (cf. fig. 2f : $F_{(1, 95)} = 4,65$; $p < .05$).

L'ESV semble faire l'objet d'une instrumentalisation informative. Il ressort en effet que les informations disponibles sur l'Internet sont sujettes à des accès plus fréquents et à une meilleure considération que la documentation traditionnelle. Il apparaît aussi que l'intérêt pédagogique de l'Internet est perçu comme plus modéré par les utilisateurs de l'ESV. En revanche, l'instrumentation de l'ESV reste rudimentaire, comme en attestent les comportements de navigation et de correspondance électronique qui n'évoluent pas. Les élèves ne semblent pas ressentir le besoin d'élaborer des habiletés particulières à l'ESV, vraisemblablement parce que les situations d'enseignement-apprentissage ainsi instrumentées ne le nécessitent pas.

Les usages par les parents

Un aspect remarquable de la population observée est que toutes les familles possèdent un équipement informatique. L'attribution d'un micro-ordinateur par

l'établissement constitue donc un deuxième poste pour le foyer, qui la plupart du temps possède déjà une connexion à l'Internet, confirmant ainsi la sur-représentation des familles avec adolescents scolarisés parmi les foyers français connectés à l'Internet.

C'est vraisemblablement pourquoi les déclarations des parents révèlent davantage un effet du genre qu'un effet de l'ESV. Les mères déclarent porter un intérêt significativement plus marqué pour le travail scolaire, en début d'année comme en fin d'année, indépendamment du fait de disposer ou non de l'ESV (cf. fig. 3a, respectivement $\chi^2_{\text{sept.}} = 3,58$; $p < .10$ à $ddl = 1$ et $\chi^2_{\text{juin}} = 3,57$; $p < .10$ à $ddl = 1$). Pour autant, pères et mères font un usage non distinct de l'Internet. En revanche, on observe une inversion significative de la répartition entre internautes et non-internautes au cours de l'année chez les parents ESV (cf. fig. 3b : $\chi^2_{\text{ESV}} = 5,76$; $p < .05$ à $ddl = 1$). Minoritaires en début d'année scolaire, tout comme les parents non-ESV (cf. fig. 3b : $\chi^2_{\text{sept.}} = 0,28$; ns à $ddl = 1$), ils deviennent majoritaires en fin d'année (cf. fig. 3b : $\chi^2_{\text{juin}} = 4,73$; $p < .05$ à $ddl = 1$). Dans le même temps, la répartition internautes / non-internautes reste stable chez les parents non-ESV (cf. fig. 3b : $\chi^2_{\text{non-ESV}} = 1,40$; ns à $ddl = 1$).

Toutefois, ce phénomène ne bénéficie pas aux lycéens. Tout au long de l'année, les parents restent plus nombreux à ne pas utiliser l'Internet avec leur fils ou leur fille, sans que les pères puissent être distingués des mères et que les parents ESV puissent être distingués des parents non-ESV (cf. fig. 3c). Lorsqu'il s'agit de suggérer des adresses de sites Web aux lycéens, en dehors d'une différence significative entre pères et mères en début d'année (cf. fig. 3d : $\chi^2_{\text{sept.}} = 6,66$; $p < .01$ à ddl = 1), les parents sont plus nombreux à ne pas le faire qu'à le faire, et ce, indistinctement entre parents ESV et non-ESV.

DISCUSSION

L'observation des enseignants qui utilisent régulièrement l'ESV laisse entrevoir que la fonction principale qui semble être attribuée au dispositif est illustrative. Nous avons vu que des épisodes de cette nature apparaissent là où ils sont absents sans le dispositif. Ces épisodes illustratifs ont naturellement été anticipés et nous avons proposé l'hypothèse explicative que les enseignants les mobilisent pour les mettre au service de leur position magistrale. C'est bien de l'instrumentalisation de l'ESV dont il est question, à travers la mise en œuvre des habiletés professionnelles les plus sûres. Cette première instrumentalisation de l'ESV n'est pas non plus sans rappeler le sort qu'a connu et que connaît encore le rétroprojecteur (Cuban, 1993), qui au départ devait surtout permettre d'écrire au tableau en restant face aux élèves. Aujourd'hui, il est surtout destiné à la projection de transparents tout prêts, lorsqu'on ne lui substitue pas un diaporama numérique pré-établi. De ce point de vue, il n'est pas étonnant que les routines professionnelles qui mettent en valeur la position magistrale de l'enseignant soient les premières à être instrumentées. Des observations de Charlier et ses collaborateurs (1994), à l'occasion de l'usage d'ordinateurs à l'école élémentaire, suggèrent aussi que les premiers usages qu'en font les enseignants sont au service de leurs habitudes pédagogiques les mieux établies. Il est probable que cette posture magistrale qu'ont manifesté les enseignants avec l'ESV soit celle qu'ils adoptent le plus souvent, ce que nous n'avons pas songé à contrôler. Il apparaît ici important de mieux cerner les modes d'action pédagogique des enseignants sans système technique pour bien interpréter la construction des usages.

Chez les élèves, l'instrumentalisation qui se dégage est d'abord informative. Moyennant quoi l'ESV passe au second plan, derrière l'Internet et notamment le Web. Nous avançons l'hypothèse que cet effacement résulte de l'instrumentalisation même des enseignants, de laquelle sont absentes des fonctions de rappel de ce qui a été fait en classe. Il ressort en effet que les informations disponibles sur l'Internet sont sujettes à des accès plus fréquents et à une meilleure considération que la documentation traditionnelle. À cet égard nous avons dans d'autres travaux pu établir que cette perception était en outre sous l'influence de la filière scolaire (littéraire ou scientifique) et de l'expérience de l'utilisateur (Dinet *et al.*, 2003). L'instrumentation de l'ESV apparaît relativement pauvre, probablement aussi en raison du manque de sollicitations pédagogiques dont les élèves ont été destinataires. Les élèves n'ont sans doute pas eu assez d'occasions de développer des habiletés scolaires avec l'ESV.

Pour les parents, enfin, l'instrumentalisation de l'ESV se réalise d'abord comme celle d'un poste informatique classique, c'est-à-dire sans considération du lien qu'il constitue avec le lycée. Ce lien semble par ailleurs se distendre à mesure que l'année scolaire avance, sous la double influence de l'instrumentalisation des enseignants, qui n'exploitent sans doute pas assez les possibilités de communication avec les familles, et de l'instrumentation de l'ESV par les parents, qui reproduisent le type de relation qu'ils entretiennent avec l'établissement scolaire.

Il ne s'agit donc pas seulement de statuer sur l'ESV, mais de tenter de comprendre ce qu'il déclenche chez les différentes catégories de personnes qui ont pu s'en servir. Nous proposons de recourir à la notion de conflit instrumental afin d'unifier les résultats que nous observons et d'autres susceptibles d'intervenir lors de l'observation des usages des EIAH.

Nous désignons par conflits instrumentaux les difficultés d'instrumentalisation et d'instrumentation lors de l'usage simultané d'artefacts pédagogiques et d'artefacts didactiques. Comme nous l'avons vu plus haut, la notion d'instrument désigne sous le même terme des objets symboliques et des objets matériels tous construits ainsi que les opérations qui leurs sont associées. Choisir l'instrument comme unité d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage nécessite d'abord de distinguer les artefacts didactiques, c'est-à-dire les objets disciplinaires enseignés, et les artefacts pédagogiques, ici les objets

médiateurs du savoir. Ces artefacts ont le statut d'instrument dès lors qu'ils sont instrumentalisés et instrumentés par l'apprenant et/ou l'enseignant.

Pour rendre compte de la pauvreté des phénomènes d'instrumentalisation et d'instrumentation que nous avons observés, nous faisons l'hypothèse qu'ils résultent de conflits instrumentaux auxquels les différents usagers ont dû faire face. En effet, les enseignants exploiteraient l'ESV pour mettre en œuvre les artefacts pédagogiques qu'ils dominent le mieux, l'illustration de leur propos, lesquels ne sont pas forcément les mieux adaptés aux artefacts didactiques de leur discipline. Les élèves ne considèreraient pas l'ESV comme un instrument au service de leur activité de lycéen et en feraient un usage qui s'apparente à de la consommation d'information, laquelle dénature en retour les documents en support au cours qu'on leur propose en classe. Les informations qu'ils consultent sur l'Internet n'auraient pas le statut d'artefact pédagogique, bien que leurs attributs (quantité, qualité de présentation) entrent en compétition avec les véritables artefacts

pédagogiques élaborés par les enseignants. Pour les parents, l'ESV resterait un artefact technique déconnecté de son contexte scolaire. Ce sont ces hypothèses que nous suggérons désormais de mettre à l'épreuve au cours des déploiements actuels d'autres cartables numériques.

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient Nassira Hedjerassi pour sa contribution à ce travail et notamment à la partie relative à l'enquête de terrain auprès des parents.

Pascal Marquet

Université Louis Pasteur de Strasbourg

Jérôme Dinet

Université de Poitiers

NOTES

(1) Accessible à : <http://www.educnet.education.fr/salon01/travailler.htm#r1> (dernière connexion : mars 2004).

(2) Ce dispositif a bénéficié d'un large soutien auprès de multiples partenaires : Ministère de l'Éducation Nationale, Région Alsace, ULP Multimédia, Microsoft France, Toshiba Systèmes France, France Telecom.

(3) Accessible à : <http://hebergement.ac-poitiers.fr/c-couhe/Projets/ntic/plan.htm> (dernière connexion : mars 2004).

(4) Accessible à : <http://www.ac-dijon.fr/tice/arianed/entree.htm> (dernière connexion : mars 2004).

(5) Une version de démonstration de la nouvelle plate-forme actuelle est accessible à : <http://esv.u-strasbg.fr/esv/plateformes/Demo/login.asp> (dernière connexion : mars 2004).

BIBLIOGRAPHIE

BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : PUF.

BÉRARD E. (1991). – **L'approche communicative, théorie et pratiques**. Paris : CLE international.

BOYER R., DELCLAUX M. (1995). – **Des familles face au collège**. Paris : INRP.

CHARLIER B., LEBLANC R., PETIT V. (1994). – Un EDIPO, comment ça se vit en classe ? In P. Bordeleau (Ed.), **Des outils pour apprendre avec l'ordinateur**. Montréal : Éditions Logiques, p. 83-102.

CLARK R. E. (1983). – Reconsidering research on learning from media. **Review of Educational Research**, **53**, 4, 445-459.

CLARK R. E. (1994). – Media will never influence learning. **Educational Technology Research and Development**, **42**, 2, 21-29.

COHEN A., HUGON M.-A. (1996). – **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : L'Harmattan.

CUBAN L. (1993). – Computers meet classroom : classrooms wins. **Teachers College Records**, **95**, 2, 185-210.

- DARGIROLLE F. (1999). – L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactiques des langues étrangères. **Études de Linguistique Appliquées**, 114, 141-152.
- DE VRIES E. (2001). – Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? **Revue Française de Pédagogie**, 137, 105-116.
- DIEUZEIDE H. (1994). – **Les nouvelles technologies : outils d'enseignement**. Paris, Nathan.
- DINET J., MARQUET P., NISSEN E. (2003). – Why, where and how do you find information on the Web ? An exploratory study about adolescent's perceptions. **Journal of Computer Assisted Learning**, 19, 4, 538-545.
- GOLDMAN S. R., ZECH L. K., BISWAS G., NOSER T., THE COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1999). – Computer technology and complex problem-solving : issues in the study of complex cognitive activity. **Instructional Science**, 27, 235-268.
- JACQUINOT G. (1993). – Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. **Revue Française de Pédagogie**, 102, 55-67.
- KAPLAN D. (2002). – **Les cartables électroniques**. Paris : FING.
- KOZMA R. B. (1991). – Learning with media. **Review of Educational Research**, 61, 2, 179-211.
- KOZMA R. B. (1994). – Will media influence learning ? Reframing the debate. **Educational Technology Research and Development**, 42, 2, 7-19.
- MONTANDON C., PERRENOUD P. (1994). – **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Berne : Peter Lang, 2^e éd. augm.
- MOORE M. G. (1993). – The theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), **Theoretical principles of distance education**. London : Routledge, 22-38.
- PONS C.-M., PIETTE J., GIROUX L., MILLERAND F. (1999). – **Les jeunes québécois et Internet : représentations, utilisation et appropriation**. Québec : Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec.
- POYET F. (1998). – Format de présentation et complémentarité modale dans les logiciels éducatifs. **Sciences et Techniques Éducatives**, 5, 3, 245-262.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris, Armand Colin.
- ROMBY A. (2003). – Le cartable électronique : un exemple d'expérimentation dans un collège. In J.-M. Baldner, G.-L. Baron & É. Bruillard (Eds.), **Les manuels à l'heure des technologies**. Paris : INRP, 159-175.
- RUSSEL T. L. (2002). – **The no significant difference phenomenon : a comparative research annotated bibliography on technology for distance education**. Raleigh : IDEC.
- SCHULMAN L. S. (1986). – Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : McMillan, 3-36.
- SUCKFÜLL M., FRINDTE W., KÖHLER T. (1999). – The evaluation concept of IN-TELE : Internet competence, computer anxiety and impression management. In P. Marquet, S. Mathey, A. Jaillet, E. Nissen (Eds.), **Internet-Based Teaching and Learning (IN-TELE) 98**. Frankfurt am Main : Peter Lang, 552-558.
- TARDY M. (1992). – **Les portables de Haguenau**. Rapport de recherche, Strasbourg, Rectorat de l'Académie de Strasbourg.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.

Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ?

Céline Piquée
Bruno Suchaut

Pour tenter de réduire les inégalités de réussite à l'école primaire, un dispositif original a été imaginé dans le département de Haute-Marne. Le principe est de doter les écoles primaires des zones d'éducation prioritaire d'un enseignant supplémentaire permettant aux enseignants de cycle III de procéder ponctuellement à des dédoublements de classe afin de prendre en charge les élèves en difficulté. Cet article rend compte des résultats d'une évaluation des effets de ce dispositif sur les progressions des élèves, en français et en mathématiques, au cours du cycle III. Le dispositif mis en place dans sa forme actuelle ne semble pas atteindre ses objectifs : les élèves en difficulté pris en charge dans des petits groupes ne progressent pas plus que les élèves de caractéristiques comparables scolarisés dans un environnement classique.

Mots-clés : école primaire, acquisitions, difficulté scolaire, individualisation, évaluation

INTRODUCTION

Un des objectifs centraux de l'école primaire française est l'acquisition, par tous les élèves, des compétences de base dans les disciplines fondamentales. Chaque année, les évaluations nationales administrées à l'entrée au collège révèlent qu'une proportion non négligeable d'élèves éprouve de très sérieuses difficultés dans la maîtrise de la langue et des mathématiques. Plus précisément, plus de 15 % des élèves entrant en sixième réussissent moins de la moitié des épreuves de français et c'est le cas en mathématiques de plus de 20 % des élèves (score

inférieur ou égal à 50 % – MEN-DPD, 2002). Bien que ces chiffres varient sensiblement d'une année sur l'autre, il est certain que ces élèves en difficulté auront bien du mal à effectuer des parcours satisfaisants au collège et que leur avenir scolaire s'avèrera compromis.

Les évaluations nationales de sixième mettent également à jour une grande hétérogénéité du niveau des élèves. En septembre 2002, les 10 % d'élèves les plus faibles affichent un taux de réussite moyen en mathématiques de 21,3 % alors que les 10 % les plus forts obtiennent un pourcentage moyen de 94,2 % (MEN-DPD, 2002). Ces écarts s'expliquent en partie

par des différences sociales puisque les enfants de cadres affichent, en moyenne, des scores de réussite supérieurs de 15 % à ceux des enfants d'ouvriers. De façon plus globale, les écarts liés aux caractéristiques du public d'élèves sont nettement visibles quand on oppose les résultats observés dans les établissements classés en ZEP (56,1 % de réussite en français) et les autres (68 %).

Ce constat à l'entrée au collège reflète des différences qui se sont progressivement constituées au cours de la scolarité primaire. Dès l'école maternelle, des écarts notables entre les élèves sont observés dans différents domaines cognitifs (Leroy-Audouin, 1993, Suchaut, 1996) dont l'origine traduit des différences d'âge mais aussi de milieu social. Au cours du CP (Suchaut, 2002) et du CE1 (Piquée, 2001), les écarts liés à l'origine sociale s'accroissent surtout dans le domaine de la maîtrise de la langue, si bien qu'aux évaluations nationales à l'entrée au CE2, on relève des écarts de l'ordre de 9 % de réussite entre enfants de cadres et d'ouvriers (M.E. N, 2000), ce qui est équivalent aux différences de performances entre élèves en retard scolaire et élèves « à l'heure ».

D'après ces chiffres, et malgré les difficultés de comparaison dans le temps des résultats des différentes évaluations dont le contenu est transformé d'une année à l'autre, il apparaît globalement que les écarts entre élèves, sociaux principalement, s'accroissent tout au long de l'école primaire (Duru-Bellat, 2002). Conscient à la fois de la nécessité de lutter contre ces différenciations sociales précoces et de doter tous les élèves d'un savoir minimal pour aborder la scolarité secondaire, le système éducatif a proposé de nombreuses mesures, à différents niveaux (institutionnel, local...). Ces mesures se traduisent la plupart du temps par une augmentation des moyens alloués à l'action éducative et en particulier par une modification du taux d'encadrement des élèves. À ce titre, la politique ZEP constitue un exemple caractéristique avec une réduction globale de la taille des classes, mais aussi (et pas uniquement en ZEP) par la prise en charge ponctuelle des élèves en petits groupes de soutien pédagogique. Ainsi, des personnels supplémentaires aux enseignants titulaires des classes peuvent être mobilisés pour conduire ces actions en dehors du temps scolaire ou non. Cette amélioration des conditions d'encadrement des élèves s'ajoute à d'autres dispositifs d'aide aux élèves comme les RASED et à des politiques plus globales comme l'accueil des élèves en maternelle dès l'âge de 2 ans (plus développé en ZEP qu'en hors ZEP).

L'objet de cet article est justement d'étudier les effets d'une politique locale de lutte contre les inégalités de réussite à l'école primaire qui bénéficie de moyens supplémentaires en enseignants au niveau du cycle III (1). Le principe de ce dispositif est de confier, pendant une partie du temps scolaire, les élèves les plus en difficulté à l'enseignant titulaire de la classe pendant que le maître supplémentaire prend en charge le reste du groupe classe. Il s'agit ici de porter un regard externe sur cette action originale dans le contexte français qui vient compléter une première évaluation conduite par la mission école primaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Cette évaluation, reposant sur des entretiens avec les acteurs impliqués dans le dispositif, a mis en évidence l'intérêt que trouvent les enseignants à vivre une situation de proximité avec les élèves de leur classe les plus en difficulté. En matière d'effet sur la réussite scolaire, aucun élément tangible n'a pu être objectivement dégagé (INRP, 2002).

Nous exposerons dans cet article les principaux résultats d'une seconde évaluation qui pour sa part se centre sur la mesure des effets de ce dispositif sur les progressions des élèves au cours du cycle III. Dans un premier temps, la problématique de ce travail sera développée et, dans un second temps, les résultats de l'évaluation proprement dite seront présentés et discutés.

LA PRISE EN CHARGE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Lorsqu'un élève est jugé par son enseignant comme étant en difficulté, un moyen ancien et long-temps unique de gérer ce problème consistait à maintenir l'élève pendant une année supplémentaire (voire plus) au niveau de classe considéré. Mais les effets de cette procédure sur le déroulement de la scolarité des élèves paraissent limités. Selon les travaux (Holmes, 1990 ; Karweit, 1999 ; Paul, 1996), le redoublement n'atteint pas les effets escomptés. En effet, non seulement les élèves en retard scolaire progressent moins tout au long de leur cursus scolaire que leurs camarades, de caractéristiques sociales et scolaires comparables mais « à l'heure », mais ils sont également pénalisés en termes d'orientation : au collège, à caractéristiques sociales et niveau scolaire équivalents, les élèves en retard se verront orientés plus systématiquement dans les filières professionnelles que les autres. Ces résultats décevants ont

certainement encouragé à freiner cette pratique. Elle persiste cependant dans notre pays puisque pour l'année scolaire 1999-2000, on comptait 7,2 % d'élèves en retard en cours préparatoire et 19,5 % en CM2 (Repères et références statistiques, 2002).

Depuis les années 70, avec la démocratisation de l'enseignement et l'accroissement de l'hétérogénéité du public d'élèves, des mesures nouvelles ont vu le jour, comme par exemple les groupements d'aide psycho-pédagogique, remplacés désormais par les Réseaux d'aides aux élèves en difficulté. Ce dispositif a comme principe fondamental d'apporter pendant le temps scolaire une aide individualisée (pédagogique et/ou psychologique) aux enfants dont les enseignants en font la demande. À nouveau, qu'il s'agisse de la littérature anglo-saxonne (Reynolds & Wolfe, 1999) ou française (Mingat & Richard, 1991 ; IGEN, 1997), les résultats sont très similaires et concluent à une efficacité très modérée de ce type de mesure sur le plan des performances scolaires. Une des principales interprétations proposées par la recherche se situe dans la substitution de ces mesures aux heures d'enseignement classiques pendant lesquelles le reste du groupe-classe continue ses apprentissages.

Au début des années 80, l'aide aux élèves en difficulté s'aventure dans une voie un peu différente qui est celle de la discrimination positive que l'on peut définir par la formule désormais classique « donner plus à ceux qui ont le moins ». La mesure phare d'une volonté de discrimination positive en France est celle de la mise en place des zones d'éducation prioritaire (ZEP). C'est dans le courant des années 90 que se multiplient les évaluations de la politique ZEP (Meuret, 1994 ; Moisan & Simon, 1997). Là encore, le bilan s'avère décevant, les ZEP n'ayant pas permis aux élèves concernés de rattraper le niveau de performance des élèves scolarisés hors ZEP. Cela étant, il convient de préciser que les écarts entre ces deux publics ne se sont pas creusés, ce qui n'autorise donc pas à conclure à l'inefficacité de cette politique.

Désormais en France, on observe que la réflexion sur la lutte contre les inégalités de réussite se centre au niveau des modes de groupement des élèves, avec comme idée-force la mise en œuvre de groupes restreints en nombre pour les élèves en difficulté. Cette option est particulièrement visible actuellement au niveau de la classe du cours préparatoire avec la mise en œuvre du projet de lutte contre l'illettrisme du ministre Luc Ferry : dès la rentrée scolaire 2002, une expérimentation sur deux ans a été mise en place pour la prise en charge d'élèves de CP. Selon les

écoles, choisies parmi celles qui accumulent les difficultés lors des évaluations nationales de CE2 (donc notamment en ZEP), ces classes à effectif réduit (10 élèves maximum) sont organisées, avec un maître supplémentaire, pour toute l'année ou pour une part seulement du temps d'enseignement.

Les travaux français sur la question de la taille des classes sont peu nombreux mais ils tendent toutefois à montrer que le nombre d'élèves par classe en primaire influence assez peu les acquisitions des élèves dans l'intervalle de variation observé (Meuret, 2001). En revanche, des études récentes effectuées aux États-Unis relatent des résultats prometteurs quand on fait varier plus fortement la taille des classes. L'étude STAR (Student/Teacher Achievement Ratio), conduite entre 1985 et 1990 auprès de 11 000 élèves, confirme l'idée qu'un groupe réduit à 15 élèves obtient de meilleurs résultats qu'un groupe supérieur à 20 élèves. Selon cette étude, la réduction de la taille des effectifs scolaires dans les premières années d'enseignement serait un facteur déterminant de la réussite scolaire. Les effets d'une réduction de la taille des classes dans les trois premières années d'école seraient durables et sembleraient même augmenter au fil des années d'études ultérieures. Enfin, la diminution de la taille des classes permettrait de réduire considérablement les écarts entre enfants de différentes origines sociales. D'autres recherches révèlent néanmoins des résultats plus nuancés. Une méta-analyse (citée par Meuret, 2001) montre que sur 277 mesures différentes du lien entre taille de la classe et performances des élèves, seulement 28 % sont significatives, dont 15 % concluent à un lien négatif et 13 % à un lien positif. Ce résultat incite les auteurs à penser que la réduction de la taille des classes peut effectivement avoir des effets positifs, mais seulement sous certaines conditions que la recherche doit encore déterminer.

Il est possible d'envisager l'amélioration du taux d'encadrement des élèves non pas en diminuant le nombre d'élèves par classe, mais en augmentant le nombre d'enseignants. Les analyses relatives au dédoublement de classe sont rares et, à notre connaissance, le résultat le plus solide est issu de l'expérimentation STAR (Student/Teacher Achievement Ratio ; cf. Meuret, 2001) concluant que les élèves de primaire dont la taille des classes est comprise entre 22 et 26 ne réussissent pas différemment lorsqu'un aide est adjoint à l'enseignant depuis la dernière année du préscolaire jusqu'à la troisième année de l'élémentaire.

Ces pistes d'action actuelles, qui se centrent au niveau de l'organisation de la classe, sont pourtant tout à fait légitimes sur un plan théorique puisque la recherche en éducation montre clairement que les inégalités de réussite ne sont pas le fruit d'un déterminisme social incontournable et il est certain que le contexte scolaire dans lequel les élèves travaillent fait des différences. Les résultats souvent décevants de certains dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et l'ampleur des effets-maîtres (notamment au niveau de l'école élémentaire) invitent à penser que tout se joue principalement dans le cadre traditionnel de la classe et que c'est dans ce cadre-là qu'il faut agir en priorité.

C'est dans ce contexte qu'il apparaît tout à fait intéressant de se pencher sur une expérimentation, imaginée il y a cinq ans dans le département de la Haute-Marne sous le nom d'ARTE (dispositif d'Aide à la Réussite de Tous les Elèves), dont l'objectif est de permettre aux maîtres de certaines classes des Réseaux d'Éducation Prioritaire, ou implantées dans des secteurs difficiles, qui en auront exprimé la volonté, de travailler en petits groupes pour aider les élèves en très grande difficulté scolaire et en situation précoce de rejet de l'école. Le principe est de confier, pendant une partie du temps scolaire, les élèves les plus en difficulté à l'enseignant titulaire de la classe pendant qu'un maître supplémentaire prend en charge le reste du groupe-classe.

Ce dispositif concerne essentiellement le cycle III des écoles élémentaires, permettant alors aux RASED d'intervenir spécifiquement au niveau du cycle II. Les modalités concrètes d'organisation ne sont pas strictement définies afin de laisser une certaine souplesse aux enseignants dans l'organisation de la classe, ce qui entraîne une organisation du dispositif ARTE très variable d'une école à une autre dans le temps de prise en charge des élèves ou encore en termes de taille des groupes.

MÉTHODOLOGIE ET DONNÉES D'ENQUÊTE

La démarche méthodologique choisie pour conduire l'évaluation est très classique, le principe étant de mesurer l'influence du dispositif ARTE sur les progressions des élèves au cours du cycle III, soit du début du CE2 à l'entrée en 6^e (période recouvrant le dispositif ARTE). Pour effectuer cette mesure des progressions, nous disposons des évaluations nationales administrées aux élèves aux deux niveaux considérés (CE2 et

6^e). Sachant que d'autres variables que celles relatives au dispositif ARTE pourront elles aussi expliquer les différences de progressions entre élèves, des informations sur les élèves ont été également collectées : sexe, retard scolaire, milieu social... Par ailleurs, un aspect essentiel de la démarche est la perspective comparative : les progressions des élèves ARTE (échantillon expérimental) seront comparées à celles d'élèves comparables scolarisés dans des conditions « ordinaires » (échantillon témoin).

La constitution d'un échantillon d'élèves est toujours une étape délicate dans le déroulement d'une recherche et les caractéristiques de l'échantillon (taille et composition) déterminent la nature des analyses statistiques à conduire. On peut énoncer ainsi deux éléments essentiels dans notre démarche. L'échantillon doit tout d'abord comporter un nombre suffisant d'élèves pour permettre l'utilisation de tests statistiques. Ceci s'applique à la population totale qui sera retenue mais également aux différentes catégories que l'on sera amené à constituer dans l'échantillon (selon l'origine sociale, le retard scolaire...). Par ailleurs, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociales des élèves pris en charge dans le dispositif ARTE et de la nécessité de construire un groupe témoin, l'échantillon total n'est pas forcément représentatif des élèves du cycle III français, ni même de la Haute-Marne dans ses différentes dimensions. La méthode adoptée a consisté à construire un échantillon d'élèves témoin strictement comparable à l'échantillon des élèves ARTE. Pour cela, l'Inspection académique de la Haute-Marne a collecté de façon rétrospective les informations relatives aux élèves qui ont bénéficié d'ARTE pour deux cohortes complètes (1998-2000 et 1999-2001). De plus, les mêmes informations ont été rassemblées sur des élèves scolarisés en cycle III pendant la même période dans des écoles comparables (du point de vue du public d'élèves) mais non concernées par ARTE. C'est à partir de cette seconde base de données que l'échantillon témoin a été établi. L'échantillon total est finalement composé de 410 élèves répartis équitablement entre le groupe d'élèves des écoles ARTE (205 élèves) et le groupe témoin (205 élèves), 23 écoles étant concernées (10 pour ARTE et 13 pour l'échantillon témoin). Le tableau I présente les caractéristiques générales des deux sous-échantillons retenus.

Nous précisons ici que nous nommons élèves ARTE, les élèves des classes ayant bénéficié du dispositif. À l'intérieur de cette population d'élèves ARTE, nous distinguons les élèves ARTE1, pris en charge avec l'enseignant supplémentaire, des élèves

ARTE2 travaillant en petit groupe avec le maître titulaire de la classe (ARTE1 et ARTE2 ne réfèrent donc pas aux deux cohortes évoquées précédemment). Le dispositif ARTE est essentiellement mis en place pour les élèves appelés ARTE2, et c'est donc sur ces élèves que nous focaliserons notre attention, même

s'il faut bien convenir que les élèves ARTE1 bénéficient également d'un contexte pédagogique particulier puisque le fait de les séparer des élèves ARTE2 revient, de fait, à modifier l'organisation classique de leur classe, notamment en termes de réduction momentanée de la taille de la classe.

Tableau I. – **Caractéristiques des élèves ARTE et de l'échantillon témoin**

Caractéristiques	Témoin	Arte1	Arte2	Arte
Nombre d'élèves	205	140	65	205
Nombre d'écoles	13	10	10	10
% de filles	50,2	60,0	40,0	53,7
% d'élèves en retard scolaire (au moins une année)	15,6	6,4	41,5	17,6
% d'élèves de milieu social favorisé	20,0	20,0	9,2	16,6
% d'élèves de milieu social défavorisé	20,0	28,6	50,8	35,6
% score évaluation CE2 (1998) français	66,9	71,2	54,7	66,8
% score évaluation CE2 (1998) mathématiques	70,3	73,4	59,9	69,8
% score évaluation CE2 (1999) français	64,9	71,8	54,5	65,5
% score évaluation CE2 (1999) mathématiques	66,9	69,5	55,7	64,5

Les données du tableau I témoignent de la similitude entre les deux sous-échantillons (témoin et ARTE), tant du point de vue du niveau scolaire que des autres caractéristiques des élèves. Pour information, le tableau II présente les scores aux évaluations nationales de CE2 pour la France, pour le département de la Haute-Marne et pour l'échantillon total (témoin et ARTE réunis). Les données montrent que l'échantillon total retenu est finalement proche des moyennes départementales et nationales à la fois en mathématiques et en français.

Tableau II. – **Scores moyens aux évaluations nationales de CE2 (1998, 1999)**

Pourcentages de réussite	Français	Mathématiques
France 1998	65,5	69,2
Haute-Marne 1998	64,7	68,6
Échantillon total 1998	66,8	70,1
France 1999	66,6	66,0
Haute-Marne 1999	65,6	65,6
Échantillon total 1999	65,2	65,6

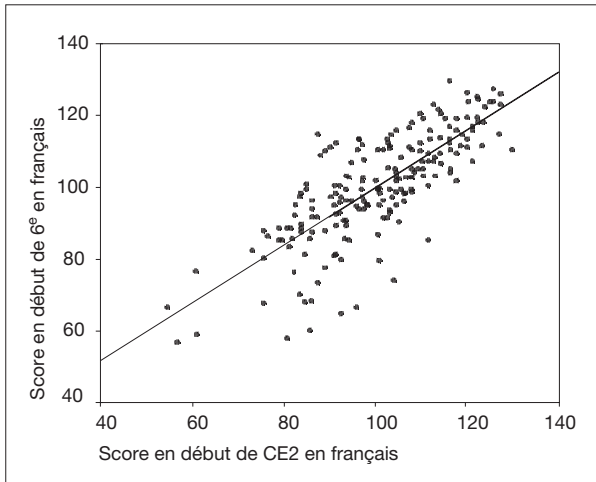
Au-delà du niveau scolaire moyen des élèves, il était nécessaire que les répartitions des scores des élèves autour de ce niveau moyen soient également très proches au sein de l'échantillon entre les élèves ARTE et les élèves de l'échantillon témoin. La sélection des élèves de l'échantillon témoin a tenu compte de la répartition des résultats des élèves ARTE à l'évaluation nationale de CE2. On peut ainsi considérer que les deux sous-échantillons présentent des populations très comparables du point de vue du niveau scolaire initial. Comme les données portent sur deux cohortes d'élèves, les résultats aux évaluations nationales n'étant pas exactement les mêmes en 1998 et 1999 (sur le plan national et départemental) il a été nécessaire d'exprimer les scores des élèves en termes d'écart à la moyenne départementale pour ne pas conduire des analyses distinctes par cohorte.

L'EFFET DU DISPOSITIF SUR LES PROGRESSIONS DES ÉLÈVES AU CYCLE III

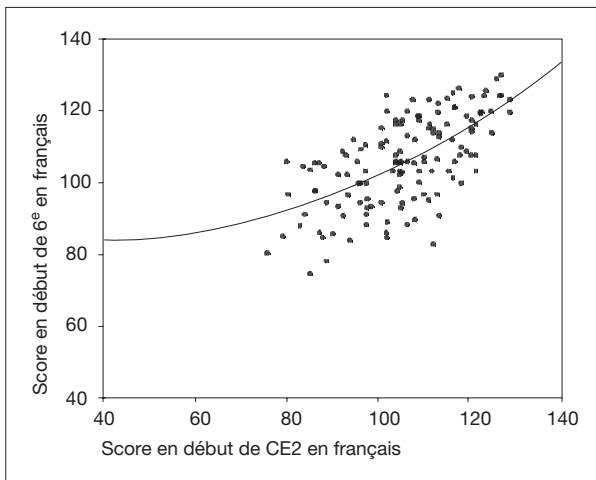
Il peut être intéressant de considérer dans un premier temps et de façon globale les progressions des élèves de l'échantillon au cours du cycle III. Les gra-

phiques I, II et III suivants et le tableau III illustrent les progressions en français en distinguant les différentes populations d'élèves.

Graphique I. – **Progressions des élèves de l'échantillon témoin au cycle III**
(moyenne des scores : 100, écart-type : 15)



Graphique II. – **Progressions des élèves ARTE1 au cycle III**
(moyenne des scores : 100, écart-type : 15)



Le tableau III met en évidence des différences très fortes dans la structure des progressions au cours du cycle III selon les trois populations d'élèves. Les élèves du groupe ARTE1 présentent des progressions très classiques : le score de CE2 explique 41 % de la

Graphique III. – **Progressions des élèves ARTE2 au cycle III** (moyenne des scores : 100, écart-type : 15)

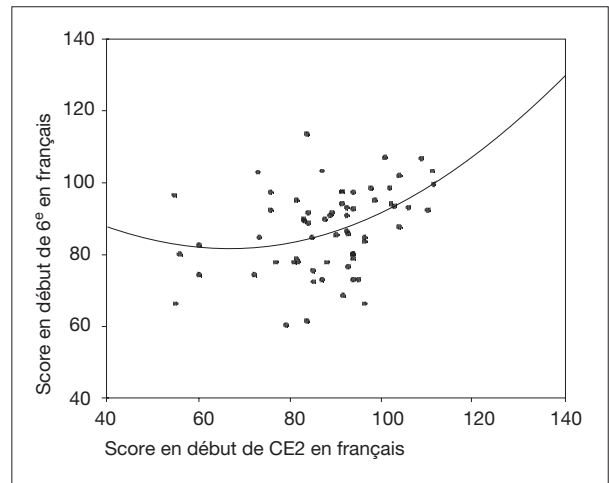


Tableau III. – **Paramètres des modèles de progression CE2-6e pour les différentes populations**

Paramètres des modèles	Témoin	ARTE1	ARTE2
Pourcentage de variance expliquée (R^2)	0,60	0,41	0,12
Constante	19,68	38,73	59,56
Coefficient score CE2	+ 0,80	+ 0,64	+ 0,31

Lecture : pour le groupe d'élèves témoin, l'impact marginal du score de CE2 sur le score de 6e est de 0,80 (un point de différence entre deux élèves en CE2 se traduit par 0,80 point d'écart en 6e) ; ce score de CE2 explique 60 % des différences de scores entre élèves en 6e.

variance du score de 6e ($R^2 = 0,41$) et le coefficient associé au score de CE2 est de 0,64, ce qui est conforme aux analyses effectuées dans les travaux antérieurs qui portent plus souvent sur des analyses sur une année scolaire. Pour la population témoin, la liaison entre les deux évaluations est beaucoup plus forte ($R^2 = 0,60$) et, de fait, le coefficient attaché au score de CE2 est plus élevé. Dans cette population, le niveau d'entrée au CE2 est donc très prédictif du score obtenu en 6e. Pour les élèves ARTE2, la situation est assez atypique puisque la relation entre score initial et score final est très ténue : le score de début de CE2 n'explique que 12 % des écarts de perfor-

Tableau IV. – Impact du dispositif ARTE sur les progressions au cycle III (moyenne : 100, écart-type : 15)

Variables		Modèle 1				Modèle 2			
		Français		Mathématiques		Français		Mathématiques	
Référence	Active	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t
Garçon	Fille	+ 3,06	***	- 3,54	***	+ 2,90	***	- 3,75	***
À l'heure	En retard (1 an ou plus)	- 11,07	***	- 8,84	***	- 11,12	***	- 8,34	***
PCS défavorisée	PCS moyenne	+ 1,60	n.s.	+ 2,24	*	+ 1,45	n.s.	+ 2,08	*
	PCS favorisée	+ 2,81	**	+ 1,52	n.s.	+ 2,59	*	+ 1,34	n.s.
Témoin	ARTE	+ 0,40	n.s.	- 1,24	n.s.				
Témoin	ARTE 1 (maître ARTE)					+ 1,45	n.s.	- 0,40	n.s.
	ARTE 2 (maître titulaire)					- 2,03	n.s.	- 3,26	**
Score début de CE2		+ 0,61	***	+ 0,61	***	+ 0,59	***	+ 0,60	***
Constante		37,25	***	40,96	***	39,78	***	42,87	***
R ²		0,63		0,55		0,64		0,55	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10 %, ** : significatif à 5 %, *** : significatif à 1 %.

mance à l'entrée en 6^e ($R^2 = 0,12$). Ceci signifie que des élèves ayant des scores équivalents à l'entrée au CE2 peuvent obtenir à l'entrée en 6^e des scores très différents.

Les graphiques I, II et III permettent de visualiser les progressions des élèves dans les trois populations. Les élèves ARTE2 se distinguent nettement des autres par une dispersion beaucoup plus forte du nuage de points qui matérialise la régression entre score CE2 et score 6^e. Ainsi, la courbe représentant la population ARTE2 montre que pour les élèves les plus faibles à l'entrée au CE2 (score inférieur à 80) la relation entre score initial et score final est quasi inexistante (graphique III). La non-linéarité de la relation témoigne de l'aspect différenciateur du dispositif ARTE pour les élèves pris en charge par l'enseignant titulaire. À l'inverse, les élèves initialement les plus forts ont des progressions plus marquées que les autres. Pour les élèves de l'échantillon témoin, c'est la forme linéaire qui s'avère être la plus adaptée à la relation (graphique I). On notera que des conclusions similaires à celles-ci peuvent être établies en ce qui concerne les progressions en mathématiques (2).

Il convient à présent d'intégrer à l'analyse les variables de contrôle mentionnées précédemment afin de mesurer l'effet du dispositif ARTE pour des élèves de caractéristiques comparables. Les modèles de régression dans les deux disciplines sont présentés dans le tableau IV.

Dans les modèles, le coefficient indique l'impact de la variable active sur les progressions des élèves au cours du cycle III, par rapport à la variable de référence et en considérant les autres variables constantes. Par exemple, au cours du cycle III, pour des élèves comparables sur le plan des autres caractéristiques spécifiées dans le modèle, les filles progressent en moyenne de 3,06 points de plus que les garçons. La constante nous informe sur le score de l'individu de référence et l'indice R^2 indique le pourcentage de variance expliquée par le modèle. Si R^2 vaut 0,63, l'ensemble des variables considérées explique 63 % des différences de progressions entre élèves au cours du cycle III.

Les commentaires porteront dans un premier temps et brièvement sur les variables socio-démographiques et scolaires. Conformément aux travaux antérieurs (Duru-Bellat, 2002), on relève un léger creusement des inégalités sociales de réussite dans les deux disciplines considérées : au cours du cycle III, les enfants de PCS défavorisée ont des résultats inférieurs aux autres (de l'ordre de 2 à 3 points). Les filles progressent davantage que les garçons en français mais la situation est inversée pour les mathématiques. Le retard scolaire apparaît là encore comme une variable très discriminante : à niveau de début CE2 et caractéristiques socio-démographiques donnés, les élèves qui ont accumulé au moins une année de retard au cours des cycles précédents réalisent des progres-

sions en français inférieures d'environ 10 points par rapport aux élèves « à l'heure » (soit deux tiers d'écart type de la distribution des scores) (3).

Quant à l'influence globale du dispositif ARTE, elle peut déjà se lire dans les deux premiers modèles du tableau avec le coefficient associé à la variable ARTE. En français, comme en mathématiques, le coefficient affiche une valeur non significative. Ceci signifie que des élèves de caractéristiques comparables (et notamment à niveau de CE2 équivalent) ne progressent pas différemment au cycle III selon qu'ils ont été scolarisés dans des classes ARTE ou non. Si l'on distingue, au sein de la population ARTE, les deux modes de prise en charge (ARTE1 et ARTE2), ici également, l'efficacité globale du dispositif reste à démontrer (deux derniers modèles du tableau) : en français, les coefficients des variables ARTE1 et ARTE2 ne sont pas significatifs. En mathématiques, on relève même pour les élèves ARTE2 un coefficient négatif dont la valeur est de - 3,3 points (significatif au seuil de 5 %) ce qui laisserait penser que ces élèves auraient progressé davantage dans cette dis-

cipline s'ils avaient été scolarisés dans des classes « ordinaires ».

Pour aller plus loin dans l'analyse, il est possible de s'interroger sur l'efficacité différentielle du dispositif. En d'autres termes, on peut tenter d'estimer l'impact du dispositif sur des élèves de caractéristiques différentes. Pour cela, il apparaît intéressant, notamment pour en tirer des conclusions pédagogiques, de se centrer sur le niveau scolaire des élèves. On cherchera alors à savoir si les progressions des élèves pris en charge sont plutôt meilleures (ou plutôt moins bonnes) lorsque le niveau initial (à l'entrée en CE2) est faible, moyen ou fort. Compte tenu de la distribution des scores de CE2, il a été convenu de scinder la population en 3 catégories : les élèves faibles sont ceux dont le score est inférieur à 90, les élèves forts ont un score supérieur à 110, les élèves moyens ont un score compris entre les deux limites précédentes (environ 50 % des élèves se situent dans cet intervalle 90-110 dans l'échantillon total). Le tableau V présente la répartition des effectifs d'élèves dans les différentes catégories et dans les trois populations (ARTE1, ARTE2 et témoin).

Tableau V. – Répartition des effectifs d'élèves en fonction de leur niveau à l'entrée au CE2

Niveau initial	Français			Mathématiques		
	Témoin	ARTE1	ARTE2	Témoin	ARTE1	ARTE2
Faible	50	87	33	48	96	33
Moyen	100		32	100		32
Fort	55	53	0	57	44	0
Effectif total	205	140	65	205	140	65

Ce tableau met en évidence les contraintes auxquelles nous sommes confrontés pour mener ces analyses ; ces contraintes découlent d'ailleurs directement des exigences relatives à la constitution de l'échantillon. Les élèves ARTE2 ont tous un niveau initial inférieur à 110 (aucun des élèves ne peut être considéré selon notre critère comme « bon » à l'entrée en CE2) et les élèves ARTE1 ne sont pas suffisamment nombreux pour que l'on puisse isoler dans les analyses les deux catégories « faible » et « moyen ». Le tableau VI présente les résultats d'estimations dans lesquelles des variables d'interaction ont été construites. Il s'agit de comparer les progressions des élèves ARTE à celles des élèves du groupe témoin en distinguant les effets selon que les élèves sont faibles, moyens ou forts à l'entrée au CE2 (4).

Tous les élèves ARTE1 (encadrement par le maître supplémentaire) ont des progressions comparables aux élèves des classes témoin dans les deux disciplines et cela quel que soit leur niveau à l'entrée au CE2. Pour les élèves ARTE2, la situation est différente puisqu'on relève un effet négatif (en français et en mathématiques) de la prise en charge pour les élèves les moins en difficulté (les élèves considérés « moyens » qui ont un score initial compris entre 90 et 110) ; cet effet est important puisqu'il est supérieur à 5 points (soit un tiers d'écart-type de la distribution des scores). Pour les élèves les plus faibles du groupe ARTE2, ceux-ci progressent de façon comparable aux élèves de mêmes caractéristiques scolarisés dans des classes non ARTE. D'après ces estimations et de façon globale, les élèves les moins en

Tableau VI. – **Impact différencié du dispositif ARTE en fonction du niveau des élèves à l'entrée au CE2** (moyenne : 100, écart-type : 15)

Variables		Français		Mathématiques	
Référence	Active	Coeff.	t	Coeff.	t
Garçon	Fille	+ 2,68	***	- 3,93	***
À l'heure	En retard (1 an ou plus)	- 11,17	***	- 8,41	***
Témoin	ARTE1 (maître ARTE) si fort en début CE2	+ 0,48	n.s.	- 0,08	n.s.
	ARTE1 (maître ARTE) si moyen ou faible en début CE2	+ 1,44	n.s.	- 0,91	n.s.
	ARTE2 (maître titulaire) si faible en début CE2	+ 1,43	n.s.	- 0,82	n.s.
	ARTE2 (maître titulaire) si moyen en début CE2	- 5,50	***	- 6,23	***
Score début de CE2		+ 0,64	***	+ 0,62	***
Constante		36,39	***	41,63	***
R ²		0,65		0,55	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10 %, ** : significatif à 5 %, *** : significatif à 1 %.

difficulté pâtiraient d'être pris en charge en petit groupe avec des élèves d'un niveau scolaire moins élevé.

DES DIFFÉRENCES D'EFFICACITÉ DANS LES MODALITÉS DE PRISE EN CHARGE ?

Jusqu'à présent, les analyses ont été conduites en considérant de façon globale le dispositif ARTE. Il est maintenant nécessaire de relier les différentes modalités de fonctionnement du dispositif à son efficacité pédagogique.

Potentiellement, la fréquentation du dispositif ARTE peut s'étendre sur 9 trimestres du début du CE2 à la fin du CM2. Du point de vue des élèves, les deux critères (durée de la prise en charge et année du cycle) se combinent en fait pour donner lieu à une grande variété des modalités de prise en charge. Le recensement exhaustif des différentes modalités au sein de l'échantillon est présenté dans le tableau suivant (tableau VII).

Le tableau présente une cartographie de la prise en charge ARTE (par le maître titulaire) sur l'ensemble des 65 élèves concernés dans l'échantillon. Chaque ligne grisée du tableau indique l'une des 19 situations de prise en charge identifiées, les effectifs d'élèves qui correspondent à chacune de ces situations sont également notés. On peut par exemple lire sur la première ligne du tableau que la prise en charge complète pendant le CE2 (pendant 3 trimestres et unique-

ment au niveau du CE2) concerne 5 élèves ; de même, sur la deuxième ligne on relève que 2 élèves ont bénéficié d'une prise en charge spécifique uniquement pendant un seul trimestre de CM1. Plusieurs commentaires peuvent être faits à la lecture du tableau.

On soulignera en premier lieu la diversité des situations rencontrées car seulement quelques structures possibles sont exclues ; par exemple, une prise en charge qui concernerait seulement un ou deux trimestres de CE2 ou encore deux trimestres de CM1. Il semblerait donc que les équipes pédagogiques favorisent une individualisation des parcours d'aide au sein du dispositif ARTE pendant le cycle III. On notera en second lieu que l'aide accordée aux élèves se réalise la plupart du temps de manière continue (avec des durées variables), on ne relève ainsi que 8 élèves qui ont eu une interruption plus ou moins longue (de l'ordre de 1 à 3 trimestres) dans leur prise en charge. La troisième remarque concerne les effectifs d'élèves en présence dans les différentes situations relevées dans l'échantillon. Le mode de prise en charge sur la totalité du cycle III, soit 9 trimestres, est le plus fréquent (15 élèves sur 65), viennent ensuite les prises en charge centrées uniquement sur la classe de CM2 pendant 2 trimestres (9 élèves) ou pour l'année complète (10 élèves). Enfin, les deux dernières situations qui se distinguent des autres sont celles qui couvrent d'une part le CM1 et le CM2 de façon complète (6 élèves) et d'autre part la classe de CE2 (5 élèves) (5).

L'intensité du dispositif ARTE peut également s'apprécier en fonction de la disponibilité de l'enseignant

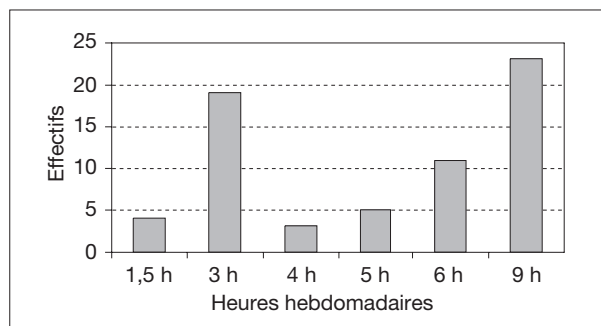
Tableau VII. – Description détaillée de la durée de prise en charge dans le dispositif ARTE

CE2			CM1			CM2			Effectifs d'élèves concernés
1 trimestre	2 trimestres	3 trimestres	1 trimestre	2 trimestres	3 trimestres	1 trimestre	2 trimestres	3 trimestres	
									5
									2
									1
									1
									9
									10
									1
									2
									1
									2
									2
									1
									2
									1
									6
									1
									1
									2
									15

ARTE, celle-ci pouvant varier d'une école et d'une classe à l'autre. Les deux graphiques suivants présentent les différentes situations relevées dans l'échantillon. La modalité la plus fréquente est celle

où le maître ARTE intervient 9 heures par semaine dans les classes. De plus, dans la majorité des écoles, le maître ARTE est affecté à temps complet.

Graphique IV. – Temps de présence hebdomadaire du maître ARTE dans la classe



Graphique V. – Temps de présence du maître ARTE dans l'école

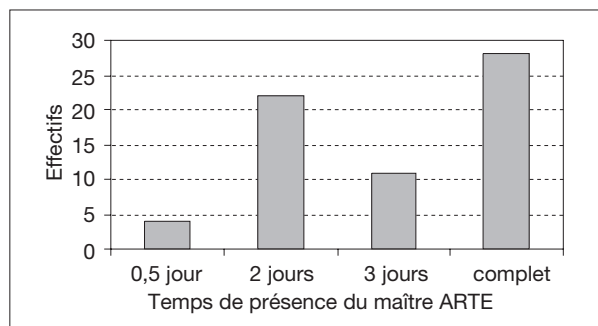


Tableau VIII. – Impact des modalités d'organisation sur les progressions (moyenne : 100, écart-type : 15)

Variables		Français				Mathématiques			
Référence	Active	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t	Coeff.	t
Garçon	Fille	+ 1,71	n.s.	+ 2,15	n.s.	- 5,81	***	- 5,68	***
À l'heure	En retard (1 an ou plus)	- 11,46	***	- 11,87	***	- 9,43	***	- 9,69	***
ARTE1	ARTE2	- 8,76	***	- 8,22	***	- 6,62	**	- 7,24	***
Temps de prise en charge des élèves ARTE inférieur à 6 h	ARTE1 supérieur à 6 h	+ 0,23	n.s.			- 0,25	n.s.		
	ARTE2 supérieur à 6 h	+ 5,30	**			+ 2,25	n.s.		
Temps de service du maître ARTE Partiel	ARTE1 temps complet			- 0,23	n.s.			- 1,48	n.s.
	ARTE2 temps complet			+ 5,21	**			+ 2,68	n.s.
Score début de CE2		+ 0,47	***	+ 0,47	***	+ 0,47	***	+ 0,47	***
Constante		55,32	***	55,35		58,58	***	59,07	***
R ²		0,63		0,63		0,50		0,50	

n.s. : non significatif, * : significatif à 10 %, ** : significatif à 5 %, *** : significatif à 1 %.

Deux problèmes se posent pour la réalisation d'analyses plus fines sur l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE : la diversité des modalités de prise en charge et les faibles effectifs concernés pour certaines de ces modalités. Il est alors impossible de tester l'efficacité de toutes les organisations observées et on pourra donc examiner seulement l'influence des variables relatives à l'intervention du maître ARTE (temps de service du maître dans l'école et nombre d'heures de présence du maître dans les classes). Les modèles seront estimés sur la seule population ARTE (les 210 élèves), les élèves témoins n'étant pas concernés par l'organisation d'un dispositif qu'ils ne fréquentent pas (tableau VIII).

Une première observation est l'absence d'effet des modalités d'intervention du maître ARTE (temps de service du maître dans l'école et nombre d'heures de présence du maître dans les classes) dans le domaine des mathématiques. En revanche, les élèves ARTE2 qui sont scolarisés dans des écoles dans lesquelles ils bénéficient d'un encadrement intensif (soit un maître ARTE présent à temps complet, soit une prise en charge de plus de 6 heures hebdomadaires) réalisent des progressions nettement supérieures aux autres (élèves ARTE2 avec une aide moins fréquente et élèves ARTE1 de mêmes caractéristiques). L'impact pour ces élèves est de plus de 5 points. Ce résultat n'est pas incompatible avec le fait que les élèves ARTE2 en moyenne progressent moins que les

élèves ARTE1 (coefficients négatifs de la variable ARTE2 dans le modèle du tableau IV), simplement, cet effet négatif est en quelque sorte compensé par l'intensité de l'aide apportée.

CONCLUSION

On rappellera tout d'abord que cette recherche répond à une commande locale qui souhaitait obtenir, dans un temps relativement court, des informations sur l'efficacité du dispositif ARTE mis en place dans le département. Le dispositif d'évaluation a nécessité la collecte rétrospective d'informations sur deux cohortes d'élèves qui ont bénéficié du dispositif ARTE. Cette démarche, si elle a le mérite de pouvoir répondre aux contraintes de temps, comporte toutefois de gros inconvénients par rapport à un suivi de cohorte classique. Le défaut majeur est l'absence de contrôle sur l'évolution des effectifs d'élèves de l'échantillon sur les 3 années de suivi (et pour les deux cohortes considérées). En effet, certains élèves qui ont pu bénéficier du dispositif ARTE n'ont pas forcément été « retrouvés » en 6^e. Néanmoins, il a été possible de constituer un échantillon témoin strictement comparable aux élèves ARTE du point de vue de leurs caractéristiques scolaires et sociales. Le second problème révélé par cette démarche rétros-

pective concerne la difficulté à obtenir des informations précises sur la façon dont a été conduite concrètement cette aide, que ce soit en termes de contenus ou simplement d'organisation pédagogique. Il s'agit là d'un problème de pilotage du dispositif qui limite la précision de l'évaluation.

De façon globale, le dispositif ARTE n'a pas d'impact sur les progressions des élèves au cours du cycle III. Quand on distingue les deux modes d'encadrement des élèves (enseignant titulaire versus enseignant supplémentaire ARTE), la prise en charge par le maître titulaire n'a en moyenne pas d'effet en français, mais s'avère avoir une influence négative sur les progressions en mathématiques. Mais, parmi ces élèves, ce sont en fait uniquement les moins faibles qui pâtissent de cette prise en charge, à la fois en français en mathématiques.

En ce qui concerne les modes de fonctionnement du dispositif, les données permettent difficilement d'aboutir à des résultats robustes, notamment en raison des faibles effectifs d'élèves concernés par les différentes modalités de prise en charge, ces dernières étant nombreuses et variables d'une école à une autre. Le seul résultat solide est qu'une aide intensive (enseignant ARTE à temps complet dans l'école et prise en charge des élèves plus de six heures par semaine) est une condition à l'efficacité du dispositif, ceci n'étant valable que pour les acquisitions en français.

Le bilan de cette évaluation du dispositif ARTE est donc dans l'ensemble plutôt négatif et rejoint ceux produits dans d'autres études sur l'efficacité de certaines actions de soutien et de remédiation mises en place à l'école primaire (Piquée, Suchaut, 2002 ;

Piquée, 2003). Les conditions de prise en charge des élèves au sein d'ARTE et notamment l'enseignement à des petits groupes d'élèves faibles ne semble pas être le moyen le plus efficace pour réduire les difficultés des élèves. On soulignera également que d'autres variables sont très liées à de moindres apprentissages ; c'est le cas du retard scolaire qui semble déjà au niveau du CE2 être un obstacle très fort aux progressions et sur ce plan, le dispositif ARTE (qui concerne surtout ces élèves) est impuissant pour combler les écarts.

On peut s'interroger déjà sur l'opportunité de conduire cette action à partir du CE2, l'essentiel des différences de performances entre élèves observées au niveau du collège tenant à des écarts qui se sont sédimentés avant le cycle III. Sans doute également que grouper des élèves de niveau faible, même pendant un temps limité, ne constitue pas un environnement pédagogique favorable (moindre exigence des enseignants, interactions entre élèves moins riches...) (Duru-Bellat, Mingat, 1997), notamment pour les élèves les moins en difficulté de ces petits groupes. Si les résultats obtenus pour le dispositif analysé ici ne remettent pas en cause le fait que le cadre de la classe est un lieu privilégié pour combattre les inégalités de réussite, il convient pourtant encore de réfléchir, d'expérimenter et d'évaluer les innovations pédagogiques qui permettraient de progresser dans l'identification des organisations et des pratiques les plus pédagogiquement efficaces au sein des classes.

Céline Piquée
IUFM de Bretagne

Bruno Suchaut
Université de Bourgogne et IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Dispositif mis en place dans le département de la Haute-Marne sous le nom d'ARTE : Aide à la Réussite de Tous les Elèves.
- (2) On peut toutefois noter que les corrélations entre le score de français et le score de mathématiques sont plus faibles pour les élèves ARTE que pour les élèves témoins, et plus particulièrement les élèves ARTE2, tant en CE2 qu'en 6^e.
- (3) Du fait du moindre niveau des élèves en retard scolaire à l'entrée en CE2, les écarts observés de façon transversale à l'entrée en 6^e sont considérables ; ils correspondent à plus d'un écart-type de

la distribution (les données nationales fournissent d'ailleurs des chiffres très comparables).

- (4) Afin de disposer suffisamment de degrés de liberté pour l'analyse, les variables représentant la PCS des parents ont été omises dans les modèles.
- (5) Il convient néanmoins de souligner le caractère relatif de ces données : l'échantillon dont nous disposons s'écarte peut-être de la structure de la population mère (c'est-à-dire l'ensemble des élèves ARTE que nous n'avons pas pu tous identifier) quant à la répartition des effectifs dans les différentes modalités de prise en charge.

BIBLIOGRAPHIE

- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution des classes de niveau dans les collèges, les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII-4, p. 759-789.
- HOLMES C.T. (1990). – Grade level Retention Effects : A Meta-Analysis of Research Studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds), **Flunking Grades. Research and Policies on Retention**. Falmer Press.
- Institut National de Recherche Pédagogique (2002). – **Évaluation du dispositif ARTE**, rapport pour l'Inspection académique de la Haute-Marne.
- KARWEIT N. (1999). – **Grade retention : Prevalence, Timing and Effects**, Report n° 33, Centre for research on the education of students placed at risk, Johns Hopkins University.
- LEROY-AUDOIN C. (1993). – **L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé au cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux**. Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation – Dijon.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des Zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue Française de Pédagogie**, n° 109, p. 41-64.
- MEURET D. (2001). – **Les recherches sur la réduction de la taille des classes**, rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- MINGAT A., RICHARD M. (1991). – **Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire**. Dijon : Université de Dijon (Cahiers de l'Irédud ; n° 49)
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). – **Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale**. Paris : La documentation française.
- Ministère de l'Éducation nationale, DPD (1999). – Profil des élèves en début de CE2, évaluation de septembre 1998. **Note d'information**, 99.33.
- Ministère de l'Éducation nationale, DPD (2000). – Les élèves en début de CE2, évaluation de septembre 1999. **Note d'information**, 00.01.
- Ministère de l'Éducation nationale, DPD (2003). – L'évaluation des compétences des élèves de sixième en septembre 2002. **Note d'information**, 03.20.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). – **Repères et références statistiques**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale.
- PAUL J.-J. (1996). – **Le redoublement : pour ou contre ?** Paris : ESF.
- PIQUÉE C. (2001). – **Gérer les inégalités de réussite scolaire à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement scolaire**, Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation – Dijon.
- PIQUÉE C. (2003). – Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. **Ville-École-Intégration Enjeux**, n° 132, p.188-203.
- PIQUÉE C., SUCHAUT B. (2002). – Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 35, n° 3, p. 103-124.
- REYNOLDS A.J., WOLFE B. (1999). – Special Education and School Achievement : An Exploratory Analysis With a Central-City Sample. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, vol. 21, n° 3, p. 249-269.
- SUCHAUT B. (1996). – La gestion du temps à l'école maternelle et primaire. **L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation**, p. 123-153.
- SUCHAUT B. (2002). – **La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires**. Communication au colloque « Vers la maîtrise de l'écrit pour tous », organisé par l'AFPEE (Association pour favoriser une école efficace), Octobre 2002. Conseil régional Rhône-Alpes. Version électronique : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/2002/02065.pdf>

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle

Revue internationale

L'Identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales

vol. 36, n° 4, 2003

Henri PEYRONIE

INTRODUCTION : Enseignants : crise sociale, crise culturelle,
recomposition des identités professionnelles et manière d'être au métier

Noëlle MONIN

L'Innovation pédagogique au lycée
ou comment restaurer une identité professorale menacée

Thérèse ROUX-PEREZ

Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés
chez les enseignants d'éducation physique et sportive

Pierre PÉRIER

Les Actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste
sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves « difficiles »

Jérôme DEAUVIEAU

Genèse du rapport à l'activité enseignante : le poids de la discipline et du genre

Ansoumana SANÉ

Moral des enseignants : satisfaction et persistance dans le choix de l'enseignement
ou insatisfaction et drop out

ACTUALITÉ : présentation par Henri PEYRONIE

Prof! ou la détestation des enseignants
et du monde scolaire contemporain au théâtre

NOTES DE LECTURE

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

Contribution au débat sur la question scolaire

Qu'est-ce qu'une école juste ?

François Dubet
Marie Duru-Bellat

Ce texte part de la multiplicité des manières de définir les enjeux de justice auxquels l'école fait face. Un premier modèle est celui de l'égalité des chances méritocratique. Un second invite à rompre avec la stricte égalité pour compenser les inégalités sociales en donnant plus à ceux qui ont moins. Un troisième modèle met en avant la notion d'un minimum de savoirs et de compétences garantis. Enfin, un quatrième insiste sur l'indépendance des « sphères de justice », une école juste étant celle dont les hiérarchies ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égalité de dignité des individus. De fait, chacune de ces conceptions de la justice s'avère contradictoire avec les autres, sinon dans l'ordre des principes, du moins dans celui des pratiques et des politiques scolaires. Pour éclairer les limites de chacun des modèles, le texte s'appuie sur les résultats établis par la sociologie de l'éducation. La conclusion est que l'école juste ne peut être le fruit d'un seul principe de justice, mais plutôt le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison de principes croisés et atténuant réciproquement leurs effets.

Mots-clés : justice, méritocratie, égalité des chances, discrimination positive, inégalités sociales.

Les slogans en faveur d'une « école juste » sont souvent aussi mobilisateurs que vagues dans la mesure où, au-delà du désir apparemment consensuel d'une plus grande justice scolaire, la définition de ce que serait une école juste est des plus complexes, voire des plus ambiguës. Ainsi : 1) L'école juste doit-elle être purement méritocratique, celle d'une compétition scolaire parfaite entre des élèves par ailleurs inégaux ? 2) L'école juste doit-elle aller plus loin et compenser les inégalités sociales en don-

nant plus à ceux qui ont moins, rompant ainsi avec la stricte égalité méritocratique ? 3) L'école juste doit-elle garantir à tous les élèves un minimum de savoirs et de compétences afin que les inégalités qu'elle engendre ne détériorent pas la situation des plus faibles ? Dans ce cas, la justice scolaire devrait offrir des garanties relatives à l'utilité de toutes les formations. 4) Il est aussi possible d'affirmer que l'école juste est celle dont les hiérarchies ont relativement peu de conséquences au sortir de l'école, celle qui

est d'abord soucieuse de l'intégration sociale de tous et celle dont les classements n'affectent pas l'égalité des individus.

Il est tentant d'affirmer que l'école juste devrait répondre à toutes ces conceptions de la justice et à bien d'autres encore. Mais cette affirmation est une pure pétition de principe car chacune des conceptions de la justice évoquées plus haut est immédiatement contradictoire avec les autres, sinon dans l'ordre des principes, du moins dans celui des pratiques et des politiques scolaires. Ainsi, une méritocratie scolaire juste ne garantit pas la diminution des inégalités ; le souci d'intégration sociale des élèves a toutes les chances de confirmer leurs destins sociaux ; la recherche d'un minimum commun risque de limiter l'expression des talents ; une école soucieuse de la singularité des individus porte atteinte à la culture commune que doit transmettre toute école et qui est aussi une forme de justice... Il n'y a donc pas de solution parfaite, mais une combinaison de choix et de réponses nécessairement partielles. Ce texte vise à mettre en lumière les limites des modèles en fonction desquels est pensée la question de la justice à l'école en s'appuyant sur les résultats établis par la sociologie de l'éducation (1). Il repose sur la conviction que la responsabilité du sociologue ne se limite pas à verser dans le débat public des faits si rigoureux soient-ils, mais qu'elle exige tout autant une réflexion sur les modèles de lecture qui les informent et qui sont nécessairement politiques et moraux.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET LE MÉRITE

1. Dans l'école démocratique et moderne, tout s'articule autour de l'égalité et du mérite. Alors que les sociétés d'Ancien Régime donnaient la priorité à la naissance, les sociétés démocratiques ont résolument choisi le mérite comme un principe de justice essentiel : dans ce cadre, l'école est à la fois centrale et juste parce que chacun peut y réussir en fonction de ses efforts et de ses qualités. Jusqu'aux années soixante en France, le mérite n'a joué qu'à la marge, pour les enfants du peuple travailleurs et « doués » qui pouvaient, grâce au système des bourses, échapper à l'école du peuple et accéder à l'enseignement secondaire et, pour une minorité d'entre eux, au baccalauréat. Cet « élitisme républicain » reposait donc sur un principe de mérite fort incomplet, et l'école républicaine a donc été critiquée au nom d'une géné-

ralisation du principe de mérite afin que tous les élèves puissent se mesurer dans la même compétition, comme le Plan Langevin-Wallon le souhaitait à la Libération.

Au cours des cinquante dernières années, le principe méritocratique s'est progressivement étendu avec le collège unique et l'ouverture considérable du lycée et de l'enseignement supérieur. Du point de vue du mérite, l'école est devenue plus juste parce qu'elle a permis à tous les élèves d'entrer dans la course, dans un système unifié et théoriquement homogène. Aujourd'hui, d'un point de vue formel, tous les élèves peuvent prétendre à l'excellence, puisque chacun peut, en principe, entrer dans les filières les plus prestigieuses à condition que ses résultats scolaires l'y autorisent. Or, cette conception purement méritocratique de la justice scolaire se heurte à de grandes difficultés. Quelles sont-elles ?

2. La justice indexée sur le mérite est évidemment altérée par l'ensemble des inégalités situées en amont de l'école et l'essentiel de la sociologie de l'éducation montre que l'ouverture d'un espace de compétition scolaire objective n'efface pas les diverses inégalités (2). Les inégalités entre élèves d'abord, auxquelles s'ajoutent des inégalités systématiques entre les sexes et entre les groupes sociaux ; dès le départ, les plus favorisés ont un avantage décisif qui ne fera que se creuser au cours de la scolarité. Certes, l'école méritocratique a élevé progressivement le niveau de scolarisation de toute la population, mais les écarts entre les groupes n'ont pas disparu. Ils se sont en fait déplacés : on retrouve à l'entrée dans le second cycle long les inégalités sociales qui prévalaient il y a quarante ans à l'entrée en 6^e. Et la compétition pour l'accès aux diplômes les plus prestigieux est de plus en plus rude avec l'élargissement du vivier des concurrents.

3. À cette première observation relative à la nature inégalitaire des destinées scolaires s'en ajoute une autre relative à l'incapacité de l'école elle-même à construire un espace de pure égalité des chances. Le modèle méritocratique suppose que l'école organise une compétition parfaitement juste entre des compétiteurs mis dans une situation d'égalité. Or tout un pan de la sociologie de l'éducation montre que l'univers où se joue la compétition n'est pas juste. Tout d'abord parce que l'offre scolaire entérine souvent les inégalités sociales entre élèves : ainsi, les contraintes de la carte scolaire enferment les plus pauvres dans des établissements ghettos, les enseignants y sont moins expérimentés, la stabilité des équipes éduca-

tives y est moins forte, les progressions scolaires y sont moindres. À l'autre extrême les classes préparatoires aux Grandes Ecoles offrent à de bons élèves le plus souvent socialement privilégiés une formation intensive, avec des effectifs réduits et des professeurs motivés et expérimentés...

Par ailleurs, le fonctionnement quotidien de l'école est lui-même producteur d'inégalités. Parce que l'école est une fabrique intensive de jugements sociaux, tant les évaluations des maîtres que les décisions d'orientation portent la trace de l'appartenance sociale des élèves au-delà de leur seul mérite scolaire (cf. Merle, 1998). Ces inégalités sociales produites spécifiquement par l'école viennent s'ajouter aux inégalités entre les familles, tenant à leur inégale familiarité avec l'univers scolaire. Au total, qu'il s'agisse de la qualité de l'offre scolaire ou du fonctionnement courant de l'école, le modèle méritocratique est loin d'être accompli et la compétition n'est jamais parfaitement juste.

4. Comment définir le mérite et comment le saisir pratiquement ? Quand bien même saurait-on appréhender les réalisations scolaires des élèves avec une précision et une objectivité parfaites, se poserait la question de savoir ce qu'elles révèlent du mérite de chacun. Sous le vocable de mérite, l'école, comme la société, désigne un mélange au dosage incertain entre des qualités naturelles que, selon le « politiquement correct » de l'heure, on appellera « dons », talents ou capacités, et des efforts personnels qui font précisément que l'on est méritant. Si l'on peut considérer que les efforts relèvent de la responsabilité de chacun, il n'en va pas de même des capacités. Or celles-ci sont à la fois inégales et fortement corrélées avec l'origine sociale. Et l'on sait qu'il n'est guère envisageable, les êtres humains se développant dès la première heure dans un environnement social, de démêler ce qui relève de l'héritage biologique et de l'influence familiale. Ce que l'on sanctionne comme le mérite ne recouvre donc jamais quelque chose qui serait de l'entière responsabilité de chacun. En voulant, au nom de la justice, aligner les carrières scolaires sur les mérites révélés à travers les épreuves scolaires, on entérine des inégalités dont on occulte la genèse sociale tout en les dotant d'une légitimité.

5. Supposons que l'égalité des chances méritocratique soit possible, la cruauté de cette norme de justice reste entière. En effet, dans l'idéal d'une compétition juste et formellement pure, les « vaincus », les élèves en échec (et tous le sont de manière relative), ne sont plus perçus comme les victimes d'une injus-

tice sociale, mais comme les responsables de leurs échecs puisque l'école leur a donné, *a priori*, toutes les chances de réussir. Dès lors, ces élèves tendent à perdre leur estime d'eux-mêmes, et, par réaction, ils peuvent refuser l'école, se démotiver, voire devenir violents. Ils deviennent en quelque sorte des « exclus de l'intérieur » (3), qui ne peuvent même plus se consoler en invoquant des inégalités sociales dont ils seraient directement les victimes. Dans un mode de fonctionnement où les élèves sont sans cesse comparés et classés, l'inégalité des performances est difficile à vivre (4).

Du point de vue des enseignants aussi, l'école méritocratique est cruelle parce qu'elle fait de l'école le principal agent de sélection scolaire et sociale, et les enseignants le sentent bien. À cette culpabilisation latente s'ajoutent les problèmes pédagogiques considérables qu'engendre le principe méritocratique, dont la crise du collège unique est aujourd'hui la manifestation la plus vive. Tout d'abord, dans cette compétition, les contenus scolaires tendent à devenir seulement des supports de sélection, ce qu'expriment les enseignants quand ils déplorent que les élèves ne travaillent que pour la note. Ensuite et surtout, toute compétition, fût-elle juste dans son principe, crée de très grandes inégalités entre les concurrents, sources de difficultés importantes pour les enseignants qui déplorent de plus en plus l'hétérogénéité de leurs élèves. Même si le niveau général des élèves s'améliorait fortement, le seuil à partir duquel se juge l'excellence s'élèverait et le classement des élèves se ferait de manière tout aussi inexorable.

6. Pourtant, il n'est pas possible d'abandonner le modèle d'une justice scolaire fondée sur le mérite, et ceci pour des raisons de fond. Dans une société démocratique, c'est-à-dire postulant l'égalité en principe de tous les individus, mais aussi dans une société où les places sociales sont inégales, le mérite personnel apparaît comme la seule manière de construire des inégalités justes, c'est-à-dire des inégalités légitimes alors que les autres inégalités, celles de la naissance notamment, sont inacceptables parce qu'elles heurtent directement le postulat d'égalité. De même, pour fonctionner, l'école a besoin de croire que ses verdicts renvoient bien au seul mérite des individus, et plus précisément à leurs seuls efforts, même si les enseignants comme les élèves ne sont pas totalement dupes sur ce point (5). Dès lors, il faut poursuivre la construction de ce système en veillant à l'égalité de l'offre scolaire, quitte à supprimer certains « privilèges », certaines complicités évidentes entre l'école et certains groupes

sociaux. C'est là une lutte essentielle pour la justice scolaire afin que les verdicts scolaires n'induisent pas d'inégalités supplémentaires et soient donc le plus possible calés sur le seul mérite scolaire tel qu'il se donne à voir. Si l'on compare la justice méritocratique à une compétition sportive, il faut s'assurer que tous les compétiteurs connaissent les règles du jeu et que les arbitres sont impartiaux, ce qui n'est pas toujours le cas à l'école.

Il reste que même si l'on perfectionne le modèle méritocratique, celui-ci a ses propres limites, qui tiennent à sa nature même : l'égalité des chances en vue de l'accès à des places inégales crée fatalement des inégalités, de même que le principe consistant à indexer les inégalités de carrières sur les inégalités de mérite individuel ; il engendre plus de vaincus que de vainqueurs, vaincus qu'il renvoie à leurs responsabilités puisqu'ils n'ont pas su saisir leur chance. Il faut donc se tourner vers d'autres principes de justice afin d'aménager ce modèle.

LA JUSTICE DISTRIBUTIVE

1. L'idéal méritocratique consiste à égaliser les conditions de la formation et de la sélection. Cette conception de la justice suffit-elle dès lors que les individus et les groupes sociaux ne sont pas égaux devant l'école ? Même si l'école était capable de traiter les élèves de manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers des élèves inégaux ne pourrait que consacrer leurs inégalités. Quelle que soit l'origine des inégalités entre élèves, biologique ou sociale (pratiques éducatives, compétences pour suivre et orienter les enfants...), elles ne sont pas plus justes les unes que les autres et dès lors l'« indifférence aux différences » est coupable. Pour atteindre plus de justice, l'école doit tenir compte des inégalités réelles et viser à compenser tout ce qui échappe à la responsabilité individuelle afin d'atteindre à un juste mérite. C'est le principe de la discrimination positive.

2. Une première chose serait de tout mettre en œuvre pour combler les écarts manifestes dès l'entrée à l'école. Or les analyses qui suivent les scolarités montrent que dès la maternelle et l'école primaire, et plus vigoureusement ensuite, les effets scolaires des inégalités sociales s'accumulent. Mais il y a pourtant du jeu, puisque chaque année les enseignants auxquels l'élève est confronté ont un fort impact sur

ses progressions, souvent plus fort que l'origine sociale en tant que telle ; de plus, les maîtres les plus efficaces sont aussi ceux qui réduisent les écarts entre les élèves les meilleurs et les plus faibles. La réduction des inégalités passe donc d'abord par une obsession de l'efficacité pédagogique, qu'on ne saurait par conséquent considérer comme une dérive « libérale », mais qui constitue une exigence impérieuse envers les plus faibles.

Faire en sorte que le travail des enseignants soit plus efficace et plus formateur là où le contexte est moins favorable, introduire des mécanismes compensateurs centrés sur les élèves et leur travail (optimisation du temps scolaire, études dirigées, stabilité et qualité des équipes éducatives...) est aussi une manière d'uniformiser les conditions de vie et de travail scolaires, pour tenter de tuer dans l'œuf les « bonnes raisons » que les parents les mieux informés ont de fuir certains établissements, qui se « ghettoïsent » par là même.

3. À côté de politiques visant à une redistribution positive, il conviendrait aussi de contrer les phénomènes de redistribution à l'envers qui existent au sein du système éducatif. Dans notre pays, les formations réservées aux meilleurs élèves sont généralement les plus onéreuses : un étudiant de classe préparatoire aux Grandes Écoles coûte deux fois plus cher qu'un étudiant de DEUG. De plus, ces formations les plus chères sont fréquentées par les élèves des familles les plus favorisées (en classe préparatoire, un étudiant sur deux est enfant de cadre, contre un tiers dans les autres filières du Supérieur). Ceci pose à l'évidence un problème de justice. Est-il juste que ceux qui font des études qui leur apporteront les plus grands bénéfices personnels du fait de la valeur des diplômes acquis n'en assument pas une partie du coût alors qu'ils appartiennent souvent aux catégories les plus privilégiées ? Est-il juste que ce coût soit pris en charge par tous les autres, notamment ceux auxquels l'école ne garantit pas le minimum ? Ici comme dans un grand nombre de cas, la justice consisterait à dépasser l'égalité pure. Est-il juste d'introduire dans tous les lycées l'aide individualisée en seconde, quitte à ce qu'elle soit parfois détournée de sa vocation de remédiation pour être utilisée comme une aide supplémentaire afin d'obtenir une orientation en 1^{re} S ? Réciproquement, si l'on veut que les bons élèves de banlieue entrent dans les grandes Écoles, il faut des préparations spécifiques, ou encore, si l'on veut que tous sachent lire, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs pédagogiques spécifiques dans certaines écoles...

4. Ces idées devenues banales se heurtent cependant à trois limites. La première vient de ce que ces dispositifs n'ont qu'une influence limitée et qu'ils ne sont pas en mesure de transformer sensiblement le jeu de production des inégalités scolaires. De nombreuses évaluations montrent que leur impact est souvent modéré et parfois contre-productif, accroissant, notamment par la stigmatisation qu'elles induisent, les difficultés des « bénéficiaires ». Une seconde difficulté est que la justice distributive rencontre toujours de fortes résistances de la part de ceux dont le modèle méritocratique pur assure efficacement la reproduction des avantages compétitifs, comme le montre l'extrême difficulté de toucher au système des Grandes Écoles. De manière générale, les acteurs s'opposent très normalement à tout ce qui pourrait leur enlever un avantage relatif. Les parents les mieux informés s'efforcent avec succès de reconstituer l'avantage de leurs enfants quand une réforme l'entame ; ce fut le cas par exemple après la réforme de la seconde en 1981, supprimant les anciennes séries hiérarchisées pour instaurer un cursus indifférencié, où l'on a vu ces parents se rabattre vigoureusement sur l'option latin, reconstituant très vite, grâce aux classes de latinistes, les anciennes seconde C et leur homogénéité scolaire et sociale rassurante. Enfin, les groupes sociaux les plus mal placés devant l'école, ceux qui devraient « logiquement » défendre le principe de discrimination positive, ne sont pas les plus aptes à prendre la parole. Face à des acteurs inégaux, il semble donc bien difficile pour l'école de réduire les inégalités. Pour autant, tout ceci ne doit pas conduire à renoncer aux politiques redistributives de discrimination positive.

5. Mais à toutes ces difficultés pratiques, qui ne sont pas anodines quand on examine les politiques scolaires à une grande échelle, s'ajoutent des difficultés de principe plus fondamentales : la question est de savoir si les inégalités sont évitables, si on peut raisonnablement espérer les supprimer. Si on considère que les inégalités « naturelles » et sociales constituées en amont des parcours scolaires ont un rôle déterminant, et si l'on admet aussi que les politiques de discrimination positive ne peuvent les réduire sensiblement, sauf à mettre en cause le principe même de l'égalité des chances, cette discrimination ne peut être définie comme une formule globale de justice scolaire. À ce scepticisme quant aux possibilités de neutraliser les inégalités extérieures à l'école, s'ajoute l'incapacité pratique où nous sommes de distinguer nettement les inégalités scolaires issues des inégalités « naturelles » et sociales

d'un côté, des inégalités scolaires dont les individus seraient les auteurs de l'autre. Comment tracer la frontière entre les inégalités injustes et le « vrai » mérite qui serait l'expression de la liberté et de l'égalité fondamentale des individus ? Du même coup, l'argument selon lequel la discrimination positive conduirait à mettre en cause la liberté des individus et les égalités de traitement auxquelles ils ont droit n'en a que plus de poids. Ainsi, les politiques de *busing* mises en œuvre aux États-Unis ont dû rapidement reculer, de la même manière que les politiques radicales de quotas scolaires des pays communistes ont progressivement cédé le pas devant une méritocratie plus inégalitaire (6). Dans les deux cas, la liberté des individus était trop menacée et une justice qui détruit la liberté a toutes les chances de ne plus paraître juste. Aussi, la discrimination positive doit-elle être tenue pour une modalité d'ajustement à la marge du principe d'égalité des chances. Elle cesse d'être une politique juste quand elle menace trop fortement la « libre compétition » de l'égalité des chances, même si, dans le meilleurs des cas, elle en aménage les injustices les plus flagrantes.

LES MINIMA GARANTIS

1. Si l'on se résout à accepter le fait que l'école engendre nécessairement des inégalités, et que ces inégalités ne peuvent pas être parfaitement justes puisqu'elles sont influencées par des inégalités situées en amont de l'école elle-même, il faut se poser la question de ce qu'elle doit à tous et surtout aux plus faibles. Dans la mesure où l'on ne saurait borner les acquis que réalisent les plus forts, l'essentiel est alors de garantir un minimum de ressources et de protection aux plus faibles. C'est un raisonnement qui nous est familier dans le domaine des politiques salariales et des politiques de santé : de ce point de vue, un système juste garantit des seuils minima en dessous desquels aucun individu ne peut descendre (c'est le cas du SMIG, de l'assurance médicale...). De telles garanties visent à limiter les effets inégalitaires des systèmes méritocratiques dont la mécanique conduit souvent au maintien, voire à l'accentuation, des inégalités. Cette conception de la justice, celle de Rawls notamment (7), amène à considérer que la justice d'un système scolaire ne se mesure pas seulement à l'aune d'une compétition pure, mais à la manière dont il traite les plus faibles. Plus exactement, elle considère que les inégalités sont acceptables, sinon justes, quand elles améliorent les condi-

tions faites aux plus faibles, en tous cas, quand elles ne les dégradent pas.

Dans le domaine scolaire, on a souvent beaucoup de mal à penser en ces termes et la notion de « SMIG culturel » est parfois perçue comme le cheval de Troie d'un renoncement, d'un alignement sur la médiocrité. Pourtant, n'est-ce pas une injustice fondamentale que, dès l'entrée en 6^e, les 10 % des élèves les plus faibles aient des scores de performance trois fois inférieurs à ceux des 10 % des élèves les meilleurs, ce qui les condamne à des difficultés réhibitoires dans la suite de leur cursus ? Dans ce cas, le système juste, c'est-à-dire le moins injuste, n'est pas forcément celui qui réduit les inégalités entre les meilleurs et les plus faibles, mais celui qui garantit aux moins favorisés des élèves des acquis et des compétences perçus comme élémentaires.

2. Ceci n'est pas sans conséquences pratiques et supposerait de profondes réformes des conceptions de la compétition scolaire. Il importe d'abord de définir ce niveau garanti et, concrètement, les contenus de la culture scolaire commune, celle que tout élève doit acquérir au terme de la scolarité obligatoire. D'une certaine manière, il s'agit ainsi de revenir aux sources de l'école républicaine dont l'ambition n'était pas d'atténuer les inégalités sociales mais « simplement » de former des citoyens éclairés. Or, les programmes ne sont pas toujours conçus de cette manière. Dans une logique méritocratique, permettant à chacun d'atteindre l'excellence à laquelle il a théoriquement droit, ils sont définis par cette excellence, c'est-à-dire par les attentes des cycles ultérieurs et, dès lors, les élèves les plus faibles décrochent. Cette inégalité apparaît comme normale, et un exercice réussi par tous sera jugé trop facile.

Cette conception de la justice, où c'est l'égalité de résultat – ou, comme dirait Sen (2000), l'« égalité des capacités de base » – qui prime, implique un changement de perspective : les programmes de la scolarité commune et obligatoire doivent être définis à partir des exigences garanties à tous, les meilleurs des élèves pouvant, évidemment, en faire beaucoup plus. Mais il n'y a aucune raison pour que la qualité du parcours des uns disqualifie le parcours des autres. Il reste que, pour atteindre un seuil commun à tous, il faut accepter le principe d'une dose de discrimination positive, ce qui renvoie au point précédent.

3. La définition d'une garantie minimale ne concerne pas seulement les compétences scolaires, elle englobe aussi le problème de l'efficacité sociale des études, de l'utilité économique des formations.

Une école de masse vise à donner à tous des diplômes devenus indispensables. Sans se rallier à un utilitarisme étroit, on peut donc considérer que ce qui fait la valeur des diplômes est qu'ils attestent d'un certain nombre de compétences utiles dans la vie quotidienne et professionnelle et qu'ils fixent les opportunités d'emploi auxquelles les individus peuvent prétendre. Ce n'est rien ôter à la dimension culturelle des diplômes que de les considérer comme des biens pourvus d'une certaine utilité. Or, une grande cause d'injustice vient de ce que certains diplômes possèdent une forte utilité pendant que d'autres n'en ont aucune. Évidemment, tous les diplômes ne sauraient avoir la même utilité dès lors qu'ils débouchent sur des positions professionnelles inégales, mais il n'en est pas moins choquant que certains d'entre eux n'en possèdent quasiment aucune sur le marché du travail.

Bien sûr, les liens entre la formation et l'emploi sont extrêmement complexes, et dépendent, pour l'essentiel, de l'état du marché du travail et de la démographie. Mais si on ne saurait accuser l'école d'être à l'origine du chômage des jeunes, cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit totalement sans responsabilité en cette affaire. Alors que, parallèlement à leur multiplication, les diplômes ont perdu progressivement de leur valeur (8), la relative démocratisation de l'accès aux diplômes a été contrebalancée par ce glissement général de la valeur de diplômes et un peu plus d'égalité scolaire ne s'est pas traduit pas un peu plus de mobilité sociale. Bien des formations secondaires et supérieures fonctionnent comme de véritables « nasses » quand elles sont déconnectées des capacités d'absorption du marché de l'emploi. Les élèves et les étudiants s'y orientent souvent de manière « négative », par défaut, et découvrent sur le tard et avec beaucoup d'amertume qu'ils ont été « floués » (9). Cette question n'est pas « politiquement correcte » au nom du refus de la sélection et du droit de chacun aux études les plus longues. Mais elle n'en questionne pas moins l'hypocrisie courante de ceux qui, critiquant cette menace « libérale » de l'adaptation aux débouchés et défendant le libre accès aux formations de masse et à la culture gratuite, s'efforcent dans le même temps de « placer » leurs enfants dans les formations dont le caractère sélectif et l'utilité sont maximales. Même si, à l'évidence, le principe d'utilité des formations a lui-même des limites (ne serait-ce que parce qu'on est bien incapable de prévoir l'évolution du marché du travail), le souci de l'utilité économique des études participe d'une dimension de la justice scolaire qui, comme

celui des compétences minimales, invite à juger de la justice d'un système par la manière dont il traite les plus faibles.

4. L'introduction du « principe de différence », c'est-à-dire le souci du sort réservé aux élèves les plus faibles, quelles que soient les raisons de leur faiblesse relative, constitue sans doute la figure de la justice la plus capable de contrebalancer la « cruauté » du modèle méritocratique de l'égalité des chances. Ce souci des minima dus aux plus faibles, s'il peut apparaître comme un renoncement au regard de l'ambition de la juste sélection des meilleurs, permet pourtant de redéfinir les finalités de l'école commune obligatoire et de rompre avec la seule détermination par l'aval des études qui induit une forme continue de sélection par l'échec. Il obligerait à redéfinir des contenus scolaires communs et à s'interroger sur l'utilité sociale des formations offertes aux élèves, y compris aux plus faibles.

Pourquoi un raisonnement aussi banal dans le monde du social est-il aussi étranger au monde de l'école ? Il semble que nous touchons là aux croyances fondatrices les plus ancrées de l'école républicaine, à la place qui lui a été donnée dans la société, mais aussi à la logique du recrutement des enseignants sur la seule base de l'excellence scolaire, ainsi que, il faut bien le dire, aux intérêts des catégories sociales qui tirent le mieux leur épingle du jeu méritocratique, puisqu'on ne peut oublier que les professionnels de l'école en sont aussi les plus avertis des usagers.

LES EFFETS SOCIAUX DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

1. Si l'on fait le deuil de la possibilité de construire une école de la pure égalité des chances, tout en sachant que cette norme reste fondamentale dans des sociétés démocratiques, et même si l'on accepte que ce modèle soit aménagé par une dose de discrimination positive et par le souci des minima dus à tous, il faut admettre que l'école produit fatalement des inégalités scolaires non totalement justes qui, à leur tour, engendrent de nouvelles inégalités sociales. Alors que nous sommes habitués à raisonner sur les effets scolaires des inégalités situées en amont de l'école, il convient de s'intéresser aux inégalités situées en aval de l'école, c'est-à-dire aux effets sociaux des inégalités scolaires. On adopte ainsi une

perspective peu familière aux sociologues de l'éducation qui considèrent assez spontanément que les inégalités sociales pervertissent l'égalité des chances scolaires, alors que les inégalités scolaires, plus justes, auraient des effets beaucoup moins négatifs sur la justice globale d'une société.

Un des problèmes majeurs de la justice est celui des relations entre les diverses « sphères de justice ». Walzer (1997) considère que des systèmes d'inégalités sont produits dans tous les domaines de l'activité sociale : l'école crée ses propres inégalités, l'économie crée ses propres inégalités, la culture et la politique créent leurs propres inégalités... Les inégalités de chacun de ces domaines peuvent et doivent être combattues. Mais des injustices nouvelles surgissent quand les inégalités produites par une sphère de justice entraînent des inégalités dans une autre sphère. Ainsi, des inégalités de revenus entraînent des inégalités dans la sphère de l'école, celle de la culture, celle de la santé... Dans cette perspective, un système juste est celui qui assure une certaine indépendance entre les diverses sphères.

Or la sphère scolaire est loin de fonctionner comme un univers autonome : les effets des inégalités engendrées par l'école sur les inégalités sociales ne sont pas minces, puisque si le diplôme n'est pas l'unique déterminant des carrières, il reste le facteur qui détermine le plus l'insertion et le déroulement de la vie professionnelle. Est-il juste que les meilleurs élèves bénéficient pour la vie de revenus et de protections extrêmement favorables, protégés par des diplômes fonctionnant comme des castes ? Combien d'individus ne parviennent pas, malgré leurs compétences, à se faire reconnaître professionnellement parce qu'ils sont handicapés par leur cursus scolaire ? Autrement dit, est-il juste que les diplômés exercent une emprise aussi forte et aussi durable sur les autres sphères d'activité, comme si l'activité professionnelle n'était que la conséquence des études ?

La question est iconoclaste en France où l'on pense volontiers que la réussite scolaire est la seule voie légitime de mobilité sociale et où, par conséquent, le renforcement de l'emprise de l'école entraînerait plus de justice dans la société. Or, si l'on admet que les diplômés sont loin de mesurer seulement du mérite et des compétences, et donc que les inégalités scolaires ne sont pas tellement plus justes que les autres inégalités, alors il faut se demander s'il n'est pas injuste de leur donner tant d'importance. Ne faut-il pas relâcher un peu l'emprise des diplômés sur le déroulement des carrières sociales ? En ce domaine,

une école juste ne prétendrait pas trier les individus de manière définitive, elle permettrait à ceux qui y ont échoué ou qui en sont sortis de tenter de nouveau leur chance. Mais comment en convaincre tous ceux qui doivent leur position à leurs titres scolaires ? Ce n'est pas un hasard si ce sont les moins diplômés, ceux que l'école a vite écartés, qui défendent, par l'intermédiaire des syndicats professionnels notamment, la validation des acquis de l'expérience professionnelle qui viendrait briser le monopole de l'école dans la délivrance des diplômes. Un système offrant des secondes chances, particulièrement rares en France, serait moins injuste parce que ses propres injustices auraient moins de conséquences irréversibles sur le destin des individus.

Une autre raison de desserrer l'articulation école/destin social est qu'elle verrouille le système dans la mesure où elle est anticipée par les familles les mieux informées. Dès lors que les diplômes ont un impact fort sur la destinée sociale des enfants, on comprend que les parents conçoivent leur scolarité de manière instrumentale et en fonction de visées plus sociales et professionnelles que proprement éducatives. Dès lors, la boucle est bouclée : dans la compétition pour des statuts inégaux et inégalement désirables, les familles cherchent avec des moyens inégaux à reproduire leurs avantages pour leurs propres enfants.

2. Le raisonnement en termes de séparation des sphères de justice ne concerne pas seulement les relations de l'école à son environnement. Il vaut aussi à l'intérieur de l'école où les inégalités des performances scolaires ne devraient pas affecter les jugements et les comportements envers les individus, sauf à considérer qu'un élève n'est que la somme de ses performances.

Une utopie répandue chez les pédagogues vise à répondre à cet impératif : dans une école juste, chaque élève pourrait épanouir ses propres talents et goûts personnels, indépendamment de ses performances scolaires. Une école juste respecterait chaque élève comme il est. Mais cette vision, pour généreuse qu'elle soit, peut éloigner de toute figure de justice partagée. Elle revient à calibrer les formations sur les goûts manifestés par les élèves à un moment donné. Certains auront alors le goût des humanités, d'autres celui des choses plus concrètes ; nul besoin d'être grand sociologue pour prévoir que les premiers seront issus de familles plus instruites que celles des seconds. S'il est possible, de manière abstraite, de décréter l'égalité de tous les goûts

et la multiplicité des critères d'excellence, il reste qu'*in fine*, toutes les filières sont hiérarchisées en ce qu'elles débouchent sur des orientations professionnelles inégales. C'est le statut donné dans notre pays aux emplois manuels qui explique la dévalorisation des filières technologiques et des goûts qui vont avec.

De plus, ces goûts relèvent de socialisations familiales dont on consacrerait ainsi l'emprise sur les élèves. Or, c'est la vocation d'une école juste que d'ouvrir l'horizon des élèves et de développer les goûts et les connaissances issus d'une culture perçue comme universelle et libératrice. Il faut alors se poser la question du dosage souhaitable entre une formation commune à tous et des options à la carte où la diversité des goûts pourrait s'exprimer : une école juste n'est pas une école sans différence et toute différence n'est pas une injustice. Et il ne faut pas se masquer le fait que les contenus actuellement proposés ne sont sans doute pas également stimulants et désirables par tous les jeunes, qu'ils ne « font pas sens » pour tous et que, par conséquent, tous n'en retireront pas un bénéfice identique dans leur vie d'adulte. Mais à trop s'adapter à la diversité des talents et des goûts manifestes des élèves, on court le risque de renoncer à toute formation commune. Dans une certaine mesure, l'adaptation des formateurs aux formés est inévitable, mais de fait elle constitue un vecteur privilégié d'inégalité : ainsi, dans les établissements populaires, les attentes des enseignants se font moins exigeantes.

3. Même si le modèle de l'égalité des chances est pondéré par une discrimination positive et par un ensemble de garanties minimales, il reste que toute école crée nécessairement des élèves en échec. Une école juste se reconnaît au fait qu'elle traite bien les « vaincus », qu'elle ne les humilie pas, qu'elle ne les blesse pas, qu'elle préserve une dignité et une égalité de principe avec les autres. Le respect de la valeur propre de chacun est alors préservé, au sein de ce qui constitue une sphère de justice autonome.

Ceci est loin d'être le cas dans une école purement méritocratique où, si l'on considère que la compétition est juste, alors les « vaincus » sont responsables de leur propre malheur. C'est largement le cas aujourd'hui. Non seulement les élèves les plus faibles sont généralement moins bien traités, mais ils sont « contraints » de s'identifier à leur échec et subissent des orientations vers des filières considérées comme indignes (même si cette indignité scolaire ne signifie pas que ces filières soient mauvaises ou inutiles

comme dans le cas de l'enseignement professionnel). Mais, peut-on considérer comme juste une école qui pratique l'orientation négative, qui oriente les élèves non pas en fonction de leurs compétences, mais en fonction de leurs incompétences dans les seules disciplines jugées comme dignes et valorisantes ? Il y a une injustice certaine à voir que les enfants des familles défavorisées ont toutes les chances d'occuper à leur tour les emplois les moins qualifiés, même si l'école n'endosse pas l'entière responsabilité de ce mécanisme. Mais il y a une injustice plus grande encore quand cette reproduction des inégalités s'accompagne d'une stigmatisation et d'une dévalorisation des individus. C'est à la fois cruel et inutile pour les vaincus de la compétition scolaire : il est difficile d'échouer et d'être conduit vers les emplois peu valorisés ; il est inutilement cruel d'être méprisé durant ce parcours.

Une école juste préserverait mieux la dignité et l'estime d'eux-mêmes de ceux qui n'y réussissent pas comme on l'attend. Ceci suppose deux grands types d'action. Le premier exige de remettre à plat les questions récurrentes d'une véritable revalorisation des enseignements techniques et professionnels et d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, même si, nous l'avons vu, l'autonomie de l'école est toute relative en la matière. Mais ce serait là une véritable révolution dans les mécanismes de l'orientation et dans la culture des conseils de classe. Le second type d'action est l'affirmation du rôle éducatif de l'école. Une école de masse confrontée à des scolarités longues et à l'accueil de toute une jeunesse ne peut plus s'appuyer sur la fiction selon laquelle l'instruction suffit à éduquer les élèves. Ceci n'était possible que dans une école réservée aux élèves biens nés et aux « croyants » dans les valeurs de l'école. Il faut donc se demander en quoi l'école peut être un espace d'éducation et de culture, dans l'instruction et au-delà, dans les activités culturelles et sportives, dans l'organisation de la vie scolaire elle-même, dans la prise en charge des élèves en dehors de la classe. Mais, de la même manière que la culture de notre système le conduit à dévaloriser les enseignements techniques et professionnels, elle considère parfois que cette activité éducative est indigne, ramenée à de l'animation socioculturelle, juste bonne à être confiée à des emplois jeunes ou à des intervenants extérieurs. Les vaincus seront mieux traités quand on pensera que l'école doit éduquer tous les élèves indépendamment de leurs performances scolaires, quand les élèves et leurs familles seront associés à la vie de l'école, quand les élèves seront traités

comme des sujets en devenir et pas seulement comme des élèves engagés dans une compétition. Ici, l'école ne doit pas seulement être juste, elle doit se donner une éthique.

CONCLUSIONS

Nichée dans son environnement social inégalitaire, l'école est le terrain de luttes qui la dépassent entre des acteurs inégaux. Cette observation aussi forte que décourageante a amené des sociologues comme Jencks (1979) à conclure que la réalisation d'une école plus égalitaire dépendait davantage de la réduction des inégalités sociales que des réformes éducatives. Il est vrai que les rares pays, comme la Suède, qui ont vu les inégalités sociales face à l'école se réduire sensiblement sur les trente dernières années, ne se distinguent pas par des réformes éducatives exceptionnelles mais par les efforts visant à réduire les inégalités économiques entre les adultes (Erikson et Jonsson, 1996). Mais s'il importe de relativiser ainsi le rôle de l'école, il n'en demeure pas moins qu'elle est pleinement responsable de la façon dont elle traite les élèves inégaux, ceux qu'elle accueille et ceux qu'elle crée par son propre fonctionnement. Et il reste qu'une école de la pure égalité des chances, pour souhaitable qu'elle soit, n'en produirait pas moins des inégalités, d'autant plus cruelles pour les vaincus qu'elles seraient perçues comme justes et que leurs effets sociaux seraient importants et multi-formes.

Nous sommes donc invités à raisonner sur plusieurs critères, plusieurs principes à partir desquels il est possible de définir, sinon l'école juste, l'école la moins injuste possible. C'est là un renoncement qui est déjà fort ambitieux. L'un de ces principes est essentiel parce qu'il est à la fois au cœur de notre tradition républicaine et qu'il participe structurellement des sociétés démocratiques. Il s'agit du modèle d'une école méritocratique. Ce modèle d'une compétition juste est bien loin d'être pleinement réalisé et sans doute faut-il travailler à son meilleur accomplissement. Cependant, il faut être conscient des limites et des contradictions du modèle méritocratique, du fait qu'il annule d'autres définitions de la justice tout aussi désirables, surtout quand on se place du point de vue des élèves les moins favorisés.

C'est pour cette raison que l'on peut mobiliser d'autres principes de justice et les combiner avec un

modèle méritocratique. L'égalité de résultats est un principe de justice en soi, appelant une dose de discrimination positive afin d'assurer une plus grande égalité des chances. Mais cette orientation est nécessairement limitée, sauf à bousculer la liberté. Dès lors, il faut garantir l'accès à des biens scolaires considérés comme élémentaires et indispensables à tous ou, pour le dire plus brutalement, à un « SMIG scolaire » doté d'une valeur intrinsèque ; la formation inévitable et sans doute nécessaire d'une hiérarchie scolaire ne peut se faire aux dépens des plus faibles. L'école juste doit aussi veiller à la valeur instrumentale de tous diplômes, en même temps qu'elle doit veiller à ce que les inégalités scolaires ne produisent pas, à leur tour, trop d'inégalités sociales. Enfin, un système

compétitif juste, comme celui de l'école méritocratique de l'égalité des chances, doit bien traiter les vaincus de la compétition, même quand on admet que cette compétition est juste. L'école juste ne peut pas être le fruit d'un seul principe de justice, elle ne peut être que le produit plus ou moins stabilisé d'une combinaison de principes croisés et atténuant réciproquement leurs effets, principes qui restent évidemment à débattre bien au-delà du seul monde scolaire.

François Dubet
Université de Bordeaux II-CADIS-EHESS

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne-IREDU

NOTES

- (1) Pour d'autres perspectives, cf. M. Gauchet, M.-C. Blais, D. Ottavi (2002).
- (2) Pour une description synthétique des inégalités scolaires, cf. M. Duru-Bellat, 2002.
- (3) Cf. P. Bourdieu et P. Champagne, 1993. Sur l'expérience des inégalités par les élèves, cf. aussi F. Dubet, 2000.
- (4) Ainsi, au cours des années collège, l'image de soi des élèves et leur confiance dans leur capacité à réussir se dégradent fortement. Cf. A. Grisay, 1997.
- (5) Sur cette croyance nécessaire à la toute puissance des efforts et du travail, cf. F. Dubet, 2002.
- (6) Ceci sans prendre en compte le problème de l'efficacité des systèmes scolaires qui est l'origine d'une modération des quotas dans les anciens pays communistes.
- (7) Pour une présentation du principe de différence rawlsien appliqué à l'éducation, cf. D. Meuret (dir.), 1999.
- (8) Dans la littérature, très abondante, sur la « dévaluation des diplômes », cf. notamment L. Chauvel, 1998.
- (9) Cf. par exemple, sur les premiers pas dans l'enseignement supérieur de jeunes bacheliers de milieu populaire, S. Beaud, 2002.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac, et après... Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU P. et CHAMPAGNE P. (1993). – Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil, p. 597-603.
- CHAUVEL L. (1998). – **Le destin des générations**. Paris : Seuil.
- DUBET F. (2000). – L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. **L'Année Sociologique**, 50, n° 2, p. 383-408.
- DUBET F. (2002). – Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 13-26.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- ERIKSON R. et JONSSON J. (eds) (1996). – **Can Education Be Equalized ?** Oxford : Westview Press.
- GAUCHET M., BLAIS M.-C., OTTAVI D. (2002). – **Pour une philosophie politique de l'éducation**. Paris : Bayard.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les dossiers d'Éducation et Formation**, n° 88.
- JENCKS C. (1979). – **L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique**. Paris : PUF.
- MERLE P. (1998). – **Sociologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- MEURET D. (1999). – Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In D. Meuret (dir.), **La justice du système éducatif**. Bruxelles : De Boeck, p. 37-54.
- SEN A. (2000). – **Repenser l'inégalité**. Paris : Seuil.
- WALZER M. (1997). – **Sphères de justice**. Paris : Seuil.

NOTE DE SYNTHÈSE

La recherche en éducation et les ZEP en France

2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations

Martine Kherroubi
Jean-Yves Rochex

INTRODUCTION

On l'a dit dans la première partie de cette Note de synthèse, intitulée « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » et publiée dans le n° 140 de cette revue, la politique ZEP est un objet difficilement saisissable, non seulement parce que, depuis 1981 et d'une « relance » à l'autre, son périmètre et la population scolaire concernée se sont notablement accrus, mais aussi parce que sa spécificité est devenue de plus en plus incertaine. D'une part, certaines des mesures, prescriptions et incitations qui en étaient constitutives ont été généralisées à l'ensemble des écoles et établissements ; d'autre part, la mobilisation et les dynamiques collectives qui ont accompagné sa mise en œuvre au début des années 1980 se sont fortement émoussées face à la persistance des difficultés et des inégalités scolaires, et aux aléas politiques et changements de priorités ministérielles. Si bien que le « label » ZEP renvoie aujourd'hui, dans les médias et l'opinion publique mais aussi pour nombre de chercheurs, bien plus à un « contexte », synonyme de grandes difficultés – d'enseignement et d'apprentissage – qu'à une politique ou à des orientations éprouvées permettant d'affronter et de réduire ces difficultés, voire s'identifie à la notion d'enseignement à des populations et des élèves jugés « difficiles », parfois au seul vu de leurs caractéristiques socio-économiques.

Nous nous centrerons, dans cette seconde partie, sur les recherches consacrées aux modalités de mise en œuvre et aux effets de la politique ZEP, aux déterminants concrets de la réussite ou des difficultés scolaires en ZEP et, plus généralement, aux modalités, scolaires et non scolaires, de socialisation et de scolarisation des élèves de milieux populaires (et plus particulièrement des enfants et adolescents habitant et fréquentant les quartiers et les établissements

les plus concernés par la ségrégation sociale et scolaire), et aux conditions inégales de scolarisation, d'enseignement et d'apprentissage qui en résultent.

Caractéristiques, évolutions et disparités des populations et établissements concernés

Il est dès lors nécessaire de s'attacher préalablement aux travaux permettant de saisir les caractéristiques de ce public scolaire, et les mouvements contradictoires qui l'ont affecté. Ce qui peut être fait – essentiellement pour les collèges, seul type d'établissement concerné par la politique ZEP-REP pour lequel on dispose de données statistiques fiables, à cause d'une grève administrative perturbant la collecte des données dans les écoles – à partir des indicateurs statistiques qui sont utilisés à la fois pour déterminer les établissements susceptibles d'être classés en ZEP, et pour décrire et mesurer les disparités entre collèges publics (Trancart, 1998). Outre l'origine sociale des élèves, ces indicateurs comportent la proportion d'élèves en retard de deux ans et plus à l'entrée en sixième (retard plus discriminant que le simple retard d'une année), la proportion d'élèves étrangers et celle d'élèves demi-pensionnaires. Ces indicateurs sont sensiblement plus élevés dans les collèges ZEP-REP que dans les autres, ce qui confirme que, depuis la mise en œuvre de la politique ZEP jusqu'à ses différentes « relances », à quelques disparités académiques ou départementales près, ce sont bien les populations les plus fragiles socialement et scolairement qui ont été concernées, et que les procédures de désignation des établissements « prioritaires » ont globalement atteint leur cible. Ainsi alors qu'en 1997, on dénombrait dans l'ensemble des collèges 42,3 % d'élèves issus de catégories sociales « défavorisées », selon les catégories utilisées par la DEP-DPD (1), 6,9 % d'élèves étrangers et 5,2 % d'élèves ayant un retard de deux ans et plus, les proportions correspondantes dans les collèges ZEP étaient les suivantes : 63,8 % d'élèves défavorisés, 17,2 % d'élèves étrangers et 8,1 % d'élèves ayant un retard de deux ans et plus. La fréquentation de la demi-pension est de 56,6 % dans l'ensemble des collèges alors qu'elle n'est que de 33 % en ZEP. En 1999, alors qu'elle dépasse les 60 % hors ZEP, elle n'est que de 31,3 % en ZEP, et inférieure à 30 % si l'on ne prend en compte que les zones les plus urbanisées (Floch, 1999).

Mais ces caractéristiques globales subsument et masquent une importante diversité. Et si, d'un côté, la population des élèves de ZEP a connu une croissance sensible, au point de représenter aujourd'hui près d'un écolier et d'un collégien sur cinq, de l'autre, elle connaît de très fortes disparités, entre établissements et entre classes, disparités dont le peu de travaux dont nous disposons sur cette question laissent penser qu'elles sont de plus en plus grandes. Les travaux – au demeurant peu nombreux en dehors des productions de la DEP-DPD – sur l'hétérogénéité de l'espace scolaire français montrent que celle-ci se manifeste à toutes les échelles, académies, départements, circonscriptions scolaires et établissements, et avec d'autant plus de vigueur qu'on se rapproche des niveaux locaux (Hérin, 2001). Ainsi les collèges ZEP-REP sont-ils, en moyenne, non seulement différents des collèges non ZEP, mais également très différents entre eux : la proportion d'élèves issus de catégories « défavorisées » selon les catégories de la DEP-DPD était, à la rentrée 1999, de 65,2 % dans les collèges ZEP (62,4 % dans les collèges ZEP-REP) contre 44,7 % pour l'ensemble des collèges ; néanmoins elle est inférieure à cette moyenne nationale (44,7 %) dans un collège ZEP-REP sur dix, alors qu'elle est supérieure à 80 % dans 10 % des collèges ZEP ; et elle a augmenté de près de 8 % dans un collège ZEP sur dix entre les rentrées 1997 et 1999 (Stéfanou, 2001). Au cours des années 1980 et 1990,

les collèges publics ont ainsi accueilli des populations de plus en plus contras-tées, et les disparités constatées font apparaître de fortes logiques de « polarisation » de l'espace scolaire aboutissant à ce que les écarts se creusent aux extrêmes, certains collèges connaissant des proportions beaucoup plus importantes que la moyenne d'élèves socialement et scolairement démunis (Trancart, 1998). Ainsi Catherine Moisan et Jacky Simon notaient-ils dans leur rapport (Moisan et Simon, 1997) que, dans les 36 ZEP qu'ils avaient précisément étudiées, le pourcentage de collégiens dont le chef de famille était ouvrier ou inactif variait de 36 à 86 %. Cette disparité entre collèges et ses effets, sur lesquels nous allons revenir, ne doit néanmoins pas faire oublier les disparités internes aux collèges. Les enquêtes de la DEP-DPD montrent que celles-ci sont plus importantes dans les collèges ZEP ou défavorisés qu'ailleurs : « Globalement, c'est dans les collèges situés dans un environnement social peu favorisé (classement en ZEP, forte urbanisation, faible proportion d'élèves en avance ou issus de milieux favorisés) que sont regroupés, plus souvent que dans les autres collèges, les élèves de sixième qui ont choisi l'allemand comme première langue, ceux qui apprennent le latin en quatrième, les élèves en avance ou les enfants d'enseignants » (Giry-Croissard et Niel, 1997).

Cette évolution renvoie à une évolution dans la sociologie de nombre de quartiers « classés en ZEP », évolution déjà soulignée dès le début des années 1990 puis au moment de la seconde relance des ZEP (Liensol et Œuvrard 1992 ; Moisan et Simon, 1997). Dans les collèges, la proportion d'élèves issus de familles d'inactifs a fortement augmenté, de même que, quoique dans une moindre mesure, celle d'élèves étrangers. Au cours des années 1980 et 1990, les enfants des milieux populaires seraient devenus « les enfants de la cité » et « les enfants de l'exclusion », c'est-à-dire les élèves d'origine française ou étrangère, issus de familles victimes du chômage et de la précarité, et rassemblés, en raison de la ségrégation spatiale, dans des quartiers urbains disqualifiés devenus espaces de relégation. Dans de nombreux collèges, le phénomène nouveau est donc l'augmentation des élèves venus de familles culturellement défavorisées et touchées par des problèmes d'emploi. Pour l'inspection générale (MEN, 1993), alors que les ZEP avaient été imaginées comme une réponse aux besoins de familles défavorisées, essentiellement marqués par une présence massive de familles nombreuses étrangères ou d'origine étrangère, le plus souvent maghrébines, on constate aujourd'hui une présence étrangère moins significative mais, en revanche, une plus grande précarité économique ainsi qu'une forte proportion de familles monoparentales, mais moins nombreuses. Ainsi les enquêtes réalisées, dans le cadre de la seconde « relance » de la politique ZEP, auprès des chefs d'établissement et des enseignants exerçant dans des collèges ZEP, montrent-elles que, pour ces personnels, l'image d'enfants appartenant aux fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires (personnes privées d'emploi, chômeurs ou bénéficiaires du RMI) apparaît très distinctive des collèges de ZEP. Cette double origine (milieu populaire et milieu précarisé), assez largement associée à des caractéristiques de type familial (élèves vivant dans des familles monoparentales, et/ou dans des familles très nombreuses) ou ethniques (élèves d'origine étrangère ou issus de l'immigration) « semble exclure toute autre catégorie socioprofessionnelle ordinairement représentée dans les établissements scolaires » (Périer, 1999).

Sur cette question, les enquêtes ministérielles vont pourtant rester dans une sorte d'entre-deux en raison, tout d'abord, des limites de leur mode de recueil et de codage des informations sur l'origine sociale des élèves et leurs conditions de vie. Ces informations remontent via les personnels administratifs des établis-

sements qui indiquent avec plus ou moins de rigueur le pourcentage d'élèves dont le chef de famille est ouvrier, employé ou inactif (Soulié, 2000), base sur laquelle est ensuite opérée une répartition entre les catégories « favorisées », « moyennes » et « défavorisées ». Parallèlement, sous l'influence des représentations des acteurs, mais aussi, de la montée en force de la thématique de l'exclusion et de la « nouvelle pauvreté », les textes ministériels vont, pour caractériser la population des ZEP, mobiliser de plus en plus souvent une nouvelle catégorisation, celles des familles précarisées, mais ils le feront de façon très peu contrôlée. Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) indiquent par exemple une première série de facteurs qui, suite à leur enquête, peuvent peser sur la réussite mais qu'il est impossible de recueillir dans les ZEP, les écoles et les collèges ne disposant pas de ces informations : diplôme des parents, degré de précarisation de l'emploi, degré de pauvreté monétaire. Concernant la proportion d'enfants étrangers ou issus de l'immigration, trois autres indicateurs sont ensuite identifiés, cette fois-ci à partir du discours des acteurs : la langue parlée à la maison, l'ancienneté de l'immigration, le plus ou moins grand nombre de communautés et l'importance des tensions communautaires. Tout se passe comme si la paupérisation du public recruté avait eu pour conséquence de rendre plus visibles et surtout plus dicibles les problèmes tels qu'ils apparaissent aux acteurs (Glasman, 1992b), sans que, pour autant, se construisent parallèlement des outils de lecture plus fiables et rigoureux. Pour aller plus loin, des travaux prenant appui sur le croisement beaucoup plus systématique des données sociales disponibles pourraient déjà être réalisés, qui pourraient notamment mettre en rapport les données des enquêtes « panels d'élèves » qui permettent de caractériser plus finement l'environnement familial de l'élève (à partir de la taille de la fratrie, du diplôme des parents, de la composition familiale etc.), et la variable « scolarisation en ZEP ou non ». Tout en produisant des états des lieux plus précis, ils aideraient à faire évoluer les indicateurs d'environnement socioculturel, par exemple en y intégrant plus nettement le repérage de la pauvreté monétaire.

De leur côté, les recherches consacrées aux ZEP se sont relativement peu attachées à cette dimension. Certes, le fait que la composition de la population concernée ait évolué défavorablement a été régulièrement souligné, mais, dans la grande majorité des monographies proposées, les données sur les publics sont celles que l'on trouve dans les documents administratifs et pédagogiques. Seules quelques recherches sociologiques se sont saisies plus directement de cette question, dans la continuité des travaux de Pierre Bourdieu (1993). Celui-ci a désigné beaucoup plus nettement, au début des années 1990, l'école de banlieue comme école des sous-prolétaires et souligné la transformation, du « *peuple* (potentiellement) mobilisé » en « un agrégat hétérogène de *pauvres* atomisés », d'« exclus », en raison du retrait de l'État, du dépérissement de l'aide publique et de l'affaiblissement du syndicalisme et des instances mobilisatrices. Et, fait important à souligner, on ne saurait, pour lui, « ignorer ou se masquer » que nombre de problèmes que rencontrent les familles sont liés à l'école, qui écarte leurs enfants du monde du travail, qui les incline à refuser la condition ouvrière sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble leur promettre. « Les adolescents, écrit-il, ont dans leurs conduites et surtout dans leur rapport à l'avenir, tous les traits caractéristiques des sous-prolétaires, mais affectés, de manière profonde et durable, par les effets des séjours prolongés à l'école ». Une telle problématique nourrit également le travail de Stéphane Beaud (2002), sur lequel nous reviendrons *infra*.

Dans les monographies conduites par des sociologues dont l'objet est la ségrégation scolaire (Payet, 1995 ; Van Zanten, 2001) les chercheurs sont également beaucoup plus soucieux de donner une description fine à la fois des publics

des quartiers et des publics des collèges enquêtés et de leur évolution. C'est un autre angle d'approche, celui de la transformation des relations entre les familles populaires et l'école, qui conduit Daniel Thin (1998b) à prendre pour terrain d'enquête deux quartiers de la banlieue Est de Lyon faisant l'objet de procédures de développement social urbain et classés en zones d'éducation prioritaire et à rendre compte de la composition sociale du quartier et des écoles avec le plus de rigueur possible. Le croisement de données statistiques et de données plus qualitatives montre que les deux quartiers sont habités essentiellement par une population à dominante ouvrière, peu qualifiée, parmi laquelle se trouvent de nombreuses familles d'origine étrangère et de nombreuses familles connaissant des difficultés économiques. Mais, s'il est désormais acquis que l'évolution du public des ZEP s'inscrit dans des processus structurels, économiques et sociaux, plus larges, le phénomène marquant de cette période est de fait l'imbrication du social et du scolaire avec l'apparition d'un « marché scolaire », ou du moins de phénomènes de concurrence entre établissements, dans lesquels certains établissements ZEP occupent les plus basses positions. Le fait que leur valeur baisse se traduit d'ailleurs par la baisse de leurs effectifs, évolution pouvant aller jusqu'à les limiter à la population la plus captive, ce qui leur donne une nouvelle configuration (Broccholichi et van Zanten, 1997 ; Payet *et al.*, 2002). Constat qui conduit Pierre Merle (2002) à écrire que : « l'école pour tous, celle des zones prioritaires, tend à devenir l'école des élèves en difficulté et des enfants d'immigrés, comme en témoignent les indicateurs du ministère concernant la composition de ce public ».

Le schème de la « ghettoïsation » est de plus en plus souvent utilisé, sans être vraiment fondé sur une analyse objective. La notion d'« établissement ghetto » tend ainsi à désigner les établissements où la norme est de vivre dans des conditions défavorables et d'être en échec scolaire. Fait nouveau dans la tradition politique et administrative française, la question des conditions sélectives d'accès aux différents espaces scolaires est explicitement posée par l'institution comme un obstacle à une politique de discrimination positive, et le maintien d'une mixité devient un objectif en soi. Ainsi, dans le rapport de Jean Hébrard (2002) consacré à la mixité sociale et scolaire des établissements, la scolarisation en zone d'éducation prioritaire est abordée prioritairement sous l'angle de la concentration dans des établissements scolaires d'élèves appartenant à des milieux qui rencontrent les plus grandes difficultés, concentration qui rendrait compte des résultats décevants des ZEP. Somme toute, le bilan des ZEP confirme le fait que « la concentration, dans un même établissement, d'enfants issus de milieux dits défavorisés peut devenir un handicap pour tous ceux qui y sont rassemblés et donc nuire à leur future intégration économique ». C'est l'homogénéisation sociale de ces établissements qu'il faut combattre : « Il faut confier à la puissance publique la charge de maintenir un degré suffisant de mixité sociale dans les écoles et collèges pour que l'égalité devant l'offre d'école soit mieux respectée et pour que la fonction éducative et intégrative de l'institution scolaire soit restaurée » (Hébrard, 2002, p. 17).

Catégories statistiques et catégories profanes : au risque de la désociologisation ?

Les données statistiques permettant de mieux décrire la population – élèves et leurs familles – concernée par la politique d'éducation prioritaire, malgré leurs limites, ne font donc pas que mettre au jour la grande hétérogénéité des écoles et établissements classés en ZEP, ce qui fragilise et rend beaucoup plus malaisées

les comparaisons ZEP / hors ZEP. Elles conduisent, comme il a également été dit dans la première partie de cette Note de synthèse, à s'interroger sur ce que sont les cibles, les limites et les objectifs de la politique d'éducation prioritaire : vise-t-elle la masse des écoles et des collèges qui accueillent majoritairement les enfants issus des classes populaires et concerne-t-elle alors la difficulté à réussir ou achever, dans un environnement socio-économique dégradé, la démocratisation de la réussite scolaire et l'accès de tous les élèves aux savoirs et compétences enseignés dans l'ensemble du cursus école-collège ? Ou concerne-t-elle et doit-elle cibler au premier chef les zones, les écoles et établissements, ou même les classes, dont le recrutement social est le plus défavorisé et où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont les plus dégradées, ceux qu'Agnès van Zanten (2001) a étudiés et analysés sous le vocable d'« école de la périphérie », ceux qui connaissent des « situations extrêmes » (Guillaume, 2001) (2), où précarité des conditions de vie et échec scolaire sont la norme et où le service public d'éducation ne serait plus en mesure d'accomplir normalement ses missions ?

Ces questions ne concernent pas seulement la politique ZEP, ses objectifs et ses modes de gestion. Elles concernent tout autant les choix et pratiques de recherche, et donc certains des travaux et résultats dont on tentera de rendre compte ici. Une partie de ceux-ci, s'attachant à mieux comprendre les processus de construction des difficultés et des inégalités scolaires dans le quotidien des classes et de la confrontation des pratiques et des dispositions des différents protagonistes du procès de scolarisation, sont le fait de chercheurs – sociologues, psychologues ou didacticiens – qui s'efforcent de revisiter ou de repenser à nouveaux frais, à partir de nouvelles problématiques et de nouvelles recherches, les questions déjà anciennes des rapports entre École et milieux populaires, et pour lesquels les écoles et établissements ZEP sont moins un objet qu'un terrain de recherche, produisant une sorte « d'effet de loupe » qui rendrait plus facile de saisir les phénomènes et processus qu'ils veulent étudier. D'autres chercheurs, d'autres travaux s'intéressent aux écoles et aux établissements ZEP, ou du moins à certains d'entre eux, non plus seulement comme terrains mais comme objets de recherche, moins pour y étudier des phénomènes et processus repérables ailleurs, mais se donnant mieux à voir parce que grossis et concentrés, et plus pris en considération dans l'activité ordinaire des acteurs dans ces écoles et établissements, que pour se demander, à l'instar d'Agnès van Zanten, si la concentration et l'exacerbation de ces phénomènes et processus ne finissent pas par produire dans ceux d'entre eux où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont les plus dégradées « des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique" » (van Zanten, 2001), soit pour y étudier des dynamiques et des processus, individuels ou collectifs, propres à la conduite de la classe ou concernant l'établissement, d'adaptation et de mobilisation, de mise en question et de recomposition des identités professionnelles. On verra que ces questions se posent tant pour ce qui concerne les élèves et leurs conduites, individuelles et collectives, cognitives et socio-institutionnelles, que pour ce qui concerne les enseignants – lesquels, avec des moyens plus importants, sont invités à promouvoir des pratiques professionnelles et pédagogiques « nouvelles » afin de réduire « l'échec » et les inégalités scolaires – et leurs modes de faire, individuels et collectifs, face à ces injonctions.

Cette question de la spécificité des « situations limites » n'est évidemment pas propre aux travaux de recherche en éducation. Elle est récurrente dans le champ de la sociologie depuis que celle-ci s'est penchée sur les processus sociaux que recouvrent et désignent les thématiques de « l'exclusion » ou des « banlieues ». Il

ne nous appartient évidemment pas de la trancher ici. Nous voudrions néanmoins conclure cette introduction en nous arrêtant un moment sur les questions suscitées par l'évolution des termes et catégories dans lesquels se disent et se pensent les faits et problèmes sociaux, et ce à l'encontre bien souvent des travaux et des résultats de recherche et des précautions prises par leurs auteurs. Les chercheurs qui travaillent plus spécifiquement à penser et analyser les caractéristiques et les spécificités de « l'école de la périphérie » en rapport avec les rapports sociaux de domination sont en effet très précautionneux quant à la portée de constats et d'analyses produites au termes de travaux de type monographique et ils se gardent bien d'identifier ZEP et « école de la périphérie » (van Zanten, 2001). En revanche, le caractère flou de la catégorie administrative ZEP et celui des catégories ordinaires « banlieues » ou « quartiers et établissements difficiles » semblent faciliter la tentation des médias et des acteurs du monde social à voir les réalités de l'ensemble des écoles et établissements concernés par l'éducation prioritaire à l'aune des situations limites les plus difficiles, de leurs apparences les plus spectaculaires ou de leurs représentations socio-médiatiques les plus alarmistes, et dès lors à penser la question des inégalités scolaires et des obstacles sur lesquels bute la démocratisation de l'accès aux savoirs pour les enfants des milieux populaires, à partir des seules problématiques et catégories propres à la lutte contre l'exclusion et au traitement social des populations « exclues » ou précarisées à l'extrême, elles-mêmes pensées sans guère d'ancrage ou de référence à des processus sociaux plus globaux. Symptomatiques d'une telle logique et du risque de désociologisation dont elle est porteuse, parfois liés à une focalisation trop exclusive sur l'institution scolaire de la réflexion et des recherches portant sur l'éducation prioritaire, sont l'émergence et l'affirmation de la catégorie pédagogique-institutionnelle d'« élèves en difficulté », ou encore d'élèves, de milieux, d'écoles ou d'établissements « difficiles », interrogée aussi bien par Viviane Isambert-Jamati (1998) que par François Dubet : « Le problème des écoles et des élèves "difficiles" s'est imposé en quelques années comme le lieu dans lequel se focalise l'ensemble des problèmes sociaux (...). Dans le vocabulaire des acteurs, l'élève issu de la classe ouvrière a été remplacé par l'élève difficile et en difficulté qui est moins défini par sa situation de domination que par son exclusion. Les enseignants ont changé de vocabulaire : les enfants du peuple dont l'école devait assurer l'égalité des chances sont remplacés par les élèves des zones sensibles qu'il importe d'intégrer à la société. Là où on voyait un enfant d'ouvrier, on voit un "cas social" » (Dubet, 2000). Ce que Dubet fait ici remarquer concernant les enseignants, et qui vaudrait tout autant concernant la sphère politico-administrative, mérite bien évidemment d'être interrogé concernant les pratiques et les productions de recherche, portées aujourd'hui sans doute plus qu'hier à prendre en considération le point de vue et les logiques d'acteurs, et dès lors tentées de s'en rapprocher, voire de leur emprunter leurs catégories et leurs modes d'appréhension du monde social.

MOYENS, RÉSULTATS ET PROJETS : ÉLÉMENTS DE BILAN DE LA POLITIQUE ZEP

Une école avec plus de moyens ?

Des moyens supplémentaires faibles

La politique ZEP est en France le premier exemple de politique dite de discrimination positive visant à corriger les inégalités sociales par une dotation inégalitaire des moyens attribués aux zones, aux écoles et aux établissements.

Placée régulièrement au centre des débats publics, la question « les ZEP ont-elles eu et ont-elles aujourd'hui suffisamment de moyens ? » apparaît comme une question beaucoup plus politique et polémique que scientifique alors que le fait qu'il y ait ou non répartition inégale des moyens, et donc que la politique ZEP souscrive dans les faits au slogan « donner plus à ceux qui ont moins », constitue pourtant un des éléments essentiels d'évaluation d'une politique de discrimination positive. Absente dans ses analyses précédentes (Merle 1998 a et b), la faiblesse des moyens supplémentaires accordés est d'ailleurs la première des raisons avancées par Pierre Merle en 2002 pour expliquer que la politique des ZEP n'ait pas atteint ses objectifs. De même pour Claude Thélot (2001), fervent défenseur de l'efficacité de l'école, si la politique des ZEP est réelle, elle est « insuffisamment différenciée, quantitativement et qualitativement, ce qui explique sans doute pour une part sa réussite, ou son échec partiel ».

On peut donc regretter qu'il existe très peu de travaux fiables sur les ressources dont les différentes zones bénéficient. De façon plus générale, les recherches portant sur les secteurs de la politique de l'Éducation nationale qui impliquent une déconcentration administrative des moyens sont, en France, en pleine émergence et rencontrent, notamment, des problèmes de recueil de données (Dutercq, 2001). Concernant les ZEP, les informations détenues par les différentes Inspections Académiques se limitent, sauf exception, aux moyens relevant strictement de l'Éducation nationale (Moisan et Simon, 1997), alors que les ressources hors Éducation nationale, qui ont connu une forte croissance dans les années 90 (Lienso et Œuvrard, 1992), représentent aujourd'hui une large part des financements des projets ZEP. Certaines enquêtes monographiques soulignent combien la diversité des procédures d'attribution et de dépense des fonds, ainsi que leur complexité, contribuent à brouiller l'image de la ZEP pour les acteurs locaux, mais elles ne présentent pas un état des lieux systématique des ressources des sites enquêtés (Glasman, 1992 ; Bouveau, 1994 ; Saramon, 2000 (3)). On peut considérer que le manque de travaux sur ce champ illustre, plus fondamentalement, la difficulté qu'a eue la recherche sur les ZEP, jusqu'à une date récente (4), à adopter explicitement le niveau régional comme cadre d'analyse, sans ignorer que les administrations régionales et départementales permettent encore difficilement l'accès à leurs données dès qu'il s'agit de sujets quelque peu « sensibles » (Payet, 2002). Les services ministériels ont pour leur part entrepris, ces dernières années, de mieux évaluer et de mieux rendre visible la priorité accordée aux ZEP dans l'attribution des moyens strictement « Éducation nationale ». Les documents officiels soulignent que « des moyens financiers importants sont dégagés par les Recteurs » et qu'au total, un élève scolarisé en zone prioritaire bénéficie d'un effort financier de l'État supérieur de 10 à 15 % à celui dont bénéficient les élèves hors ZEP, ce qui permet, en particulier, aux effectifs moyens par classe d'être inférieurs d'environ deux élèves en ZEP (5). Claude Thélot (2001) est encore plus précis et indique que « la taille moyenne des structures pédagogiques (classes et groupes) s'établit en 1999 à 21,4 élèves dans les collèges de l'éducation prioritaire (ZEP et REP), dont 21,2 élèves dans les collèges des ZEP, et 23,2 dans les autres collèges publics (pour une moyenne de 22,8) ». Mais ce bilan positif reste partiel. Il n'explique pas, par exemple, pourquoi on peut lire dans le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) que quelques établissements en ZEP disposent de ressources inférieures aux établissements hors ZEP. Ce constat se comprend mieux en se référant à une étude ministérielle récente (Jeljou et al., 2001) qui examine successivement les trois grands composantes que recouvre la notion « d'attribution de moyens supplémentaires » : le surcroît d'effectifs enseignants et non enseignants, le surcroît

d'heures de dotations horaires globales attribuées aux collèges, et le surcroît de ressources financières. Si le surcoût en heures d'enseignement et en emplois y est en effet confirmé ainsi que la priorité pour les subventions de l'État pour les bourses et les fonds sociaux, il en ressort aussi nettement qu'il n'existe pas de priorité de la part des départements qui assurent le fonctionnement, et, que, globalement, les établissements classés ZEP semblent « un peu plus mal placés en ce qui concerne les ressources financières propres ».

Mobiliser complémentaires études quantitatives et qualitatives permet d'aller un peu plus loin. Concernant le primaire, l'écart entre les écoles situées en ZEP et celles situées hors ZEP a été résorbé dans les deux premières années de la mise en place des ZEP. Il est devenu, progressivement, globalement favorable. Un premier bilan réalisé à la fin des années 80 notait que depuis le milieu des années 80, ni le recrutement social des écoles situées en ZEP, ni les conditions de fonctionnement des écoles n'avaient vraiment varié (Euvrard, 1990). La monographie réalisée à la fin des années 90 par Martine Kherroubi (van Zanten *et al.*, 2002) ainsi que l'enquête de Patrick Saramon (2000), permettent pourtant de repérer que, dans certaines écoles, les caractéristiques des publics se sont depuis profondément transformées, tandis que les effectifs de certaines classes ont augmenté. De surcroît, les moyens relativement exceptionnels qui leur avaient été accordés dans les années 1980 pour soutenir des innovations pédagogiques leur ont été retirés. S'agissant des collèges, au contraire, ce même bilan ministériel soulignait que l'origine sociale et le profil scolaire des élèves s'étaient modifiés globalement de façon perceptible à partir de 1985. Les travaux de Danièle Trancart (1998, 2000) ont l'intérêt de poser explicitement la question des moyens accordés dans ce cadre. Les disparités entre collèges y sont abordées en prenant ensemble les variations d'au moins trois facteurs : les moyens d'enseignement caractérisés par des indicateurs relatifs à l'organisation de l'enseignement (taille du collège, taille moyenne des classes et coût de l'enseignement), l'offre d'enseignement, et les caractéristiques des enseignants (statut, âge). Le fait que ces trois indicateurs soient restés relativement stables dans le temps, tant en moyenne qu'en coefficient de variations, montre que l'offre, l'organisation de l'enseignement et les coûts ne sont pas plus égalitaires que dans les années 80. Quant aux statuts des enseignants, ils sont devenus plus homogènes en raison de la politique de titularisation menée depuis ces deux dernières décennies. Ainsi, au regard de la relative stabilité des moyens mis en place pendant toute cette période, Danièle Trancart (2000) peut-elle conclure : « En définitive, alors que la situation sociale du collège est de plus en plus "polarisée", la politique de discrimination positive n'est pas plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années 80 ». Ces données, établies sur des statistiques exhaustives, présentent pourtant l'inconvénient d'être en décalage avec une réalité faite de disparités entre les académies, les départements, les zones, les établissements, réalité mise en évidence dans les enquêtes sur sites mais encore peu explorée. Il semble en tout cas qu'elle ne soit pas l'effet de politiques académiques ou départementales repérables. Dans son principe, le mouvement de territorialisation conduit à inviter chacune de ces unités à proposer une traduction spécifique des objectifs nationaux, associée à une demande de moyens. En réalité, l'analyse des pratiques des acteurs d'une Inspection académique réalisée par une équipe dirigée par Jean-Paul Payet (2002) montre qu'il y a élaboration puis mise en pratique de règles et de procédures impersonnelles qui permettent l'attribution des moyens dans un processus d'ordre gestionnaire qui réduit les établissements à des caractéristiques très générales (taille, structure de la population, classement ZEP ou non). S'agissant des collèges ZEP, dans cette académie en tout cas, il s'agit alors seulement d'appliquer les règles de dotation horaire en fonction des effectifs, et de

faire respecter la répartition entre heures postes et heures supplémentaires (3 % seulement d'heures supplémentaires pour les établissements ZEP contre 4,5 % pour les autres établissements). Les agents administratifs respectent strictement ce principe de « discrimination positive » qui leur paraît améliorer sensiblement les conditions de travail des enseignants. De façon beaucoup plus occulte, cette attribution « égalitaire » liée à la catégorisation de l'établissement est complétée par quelques « sur-dotations » pour des établissements évalués par les Inspecteurs d'Académie comme en difficulté. Mais, au vu des études de cas d'établissements, Jean-Paul Payet considère que ces rallonges limitées et exceptionnelles, loin d'accompagner une logique de projet, permettent avant tout d'assurer « une paix sociale » entre la majorité des établissements et l'Inspection académique.

Quel sens donner à la notion de politique compensatoire ?

Dans un contexte où l'engagement financier de l'État ne s'est guère maintenu, la question des moyens est très vite devenue source de malentendus, de tensions, voire d'oppositions, entre les défenseurs de la « démarche ZEP » mettant en avant la nécessité d'un projet global cohérent, et donc une logique plus « qualitative », et les partisans d'une logique dite « quantitative », pour qui l'obstacle principal reste la faiblesse de l'engagement financier. Plusieurs types de recherches mettent au jour l'articulation complexe de ces deux logiques dans la politique compensatoire telle qu'elle s'est développée en France. Un certain nombre d'entre elles ont tout d'abord mis en évidence les écarts de moyens existant entre les établissements situés en zones défavorisées et l'ensemble du système éducatif, et donc le retard pris par les premiers. Dans cette perspective, il est essentiel de considérer que la priorité accordée aux ZEP est intervenue dans un contexte de profondes disparités de répartition des différents moyens d'enseignement, au point que certains établissements des zones retenues proposent parfois un environnement scolaire aussi dégradé que l'habitat environnant. Dans les années 70, les écrits des mouvements pédagogiques ont témoigné des tensions importantes qui sont apparues face aux classes « surchargées » des grosses écoles urbaines qui, dans les quartiers défavorisés, ont été construites – comme les cités avoisinantes – rapidement, sans aucune réflexion, et en limitant au maximum les prix. Concernant le collège, le travail pionnier de Dominique Paty (1980), prenant appui sur une enquête monographique réalisée dans 12 collèges, a décrit, au tout début des années 80, l'hétérogénéité des collèges quant à la répartition sociale du public, à la composition du corps enseignant, au cadre de vie et de travail proposé. Il a montré que la disparité qui existait autrefois entre ordres d'enseignement et filières pouvait maintenant être constatée d'un établissement à l'autre. Les deux collèges de banlieue enquêtés « (avaient) en commun d'avoir des problèmes pédagogiques et matériels importants », ce qui représente assez bien, selon l'auteur, « ce que l'on peut observer dans un grand nombre de collèges situés en zones urbaines et suburbaines et accueillant une population défavorisée ». La photographie des ZEP réalisée « en début de course » (6) va permettre de mesurer un phénomène connu socialement (Plaisance, 1988) mais aussi de rendre visible publiquement un phénomène encore très peu traité dans les programmes de recherche (Carraz, 1983). De fait, la question des moyens ne sera jamais posée dans les bilans officiels successifs seulement en termes de soutien à des actions spécifiques sur projet, mais toujours aussi en termes de « rattrapage des inégalités », concernant au moins deux éléments où la comparaison ZEP/non ZEP a révélé des écarts significatifs : la lourdeur des effectifs, et les caractéristiques de statut des enseignants.

Un second axe de réflexion montre que la mise en place des ZEP a été beaucoup plus portée par la logique « quantitative » que par l'idée de mobilisation

éducative globale locale, de sensibilité plutôt anglo-saxonne (Isambert-Jamati, 1990 ; Cogez, 1996). C'est également une logique revendicative – traversée de questionnements plus qualitatifs –, c'est-à-dire dans laquelle la réduction du nombre d'élèves par classe, la création ou le renforcement de structures d'aide spécifique aux élèves en difficulté arrivent en tête des demandes, qui structure ces mobilisations « avant l'heure », sur lesquelles la dynamique ZEP va prendre appui (Bouveau, 1994). D'où le résultat auquel parvient Viviane Isambert-Jamati (1990) lors de son étude portant sur les premiers projets ZEP : toute une partie des efforts financiers a consisté à créer des classes (ou des structures) complémentaires. Ces mesures, qui existaient depuis longtemps, entraînaient toutes un renforcement en personnels ; le poids de ce type de demande est alors analysé comme un indice des limites de l'innovation spontanée, qui, loin d'expérimenter des modes d'organisation inédites, cherche à « obtenir ce qui existe ailleurs et donne plutôt satisfaction » (*ibidem* ; cf. également les enquêtes de Glasman, 1992b et Bouveau, 1994), ou se contente d'emprunter et d'additionner les solutions « toutes faites » que proposeront les réformes successives du collège (Rochex, 1988 ; Kherroubi *et al.*, 2002). L'assimilation des ZEP à des lieux d'innovation est donc largement relativisée. Mais, plutôt que d'assimiler trop rapidement logique revendicative et résistance au changement, ces analyses donnent un aperçu de la complexité d'un processus de changement décidé au niveau central et procédant essentiellement par recommandations, prescriptions ou injonctions.

Enfin, d'autres travaux soulignent les oscillations des orientations des décideurs eux-mêmes, oscillations perceptibles tant dans les textes hiérarchiques que dans les modes de régulation de la politique par les responsables administratifs, et ce dès les textes fondateurs (Isambert-Jamati, 1990 ; Derouet, 1993 ; Bouveau, 1994). L'annonce de mise en place des zones prioritaires est étroitement associée, dans la circulaire du 1^{er} juillet 1981, à la décision du gouvernement de Pierre Mauroy d'inscrire dans un collectif budgétaire la création de « 11 625 emplois nouveaux » pour l'Éducation nationale, présentés comme moyens de « renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Pour plusieurs observateurs, cette annonce aurait d'ailleurs suscité des espoirs démesurés en des moyens importants, « d'où une déception qui nourrira une lancinante revendication de toujours plus de moyens » (Toussaint, 1986). Ensuite, de façon non préparée, et avec peu d'efforts de communication (Dannequin, 1986 ; Cogez, 1996), la circulaire du 28 décembre 1981 met au contraire l'accent sur le qualitatif, la synergie entre actions et entre partenaires, l'ouverture sur l'environnement. Très souvent présentée comme seule détentrice des objectifs et des présupposés de la politique ZEP par les chercheurs les plus engagés dans un accompagnement réflexif de sa mise en œuvre (7) (cf. Bouveau et Rochex, 1997, ch. 1), cette circulaire a pourtant dans de nombreux cas servi, comme le montre Bruno Cogez (1996), de politique de « rattrapage » pour des Recteurs qui s'étaient montrés, dès le départ, plus soucieux de pallier les carences du système éducatif qu'attentifs à la logique de projet, et qui le resteront, globalement, après sa publication. C'est d'ailleurs en mettant l'accent sur les ambiguïtés, les « dualités », les interprétations différentes, non régulées, du label ZEP, que va être dressé par ces chercheurs, surtout dans la seconde moitié des années 90, un bilan « globalement décevant » de cette politique (Rochex, 1997 ; Chauveau, 1999). Ainsi, s'agissant des ressources, ces ambiguïtés ont conduit à ce que, dans la majorité des cas, l'approche territorialisée se soit réduite à une simple procédure administrative de zonage : on délimite une zone où l'on « verse », compte tenu des difficultés, un certain nombre de moyens supplémentaires, de façon fragmentée.

Parallèlement, les projets impliquant un simple renforcement en personnels enseignants ou non enseignants sont soutenus. Dès lors, les moyens affectés en ZEP ne peuvent qu'apparaître à la fois considérables en valeur absolue, et modestes, voire insuffisants, au regard du nombre toujours plus important d'établissements concernés. En prenant appui sur les documents internes de quelques ZEP dispersées sur le territoire national, Patrick Bouveau (1994) note que la polarisation sur les moyens caractérise des zones en difficulté laissant dans l'ombre les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Autrement dit, « là où les ZEP étaient fragiles, le débat budgétaire a très vite supplanté le débat éducatif ». Allant dans le même sens, Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) notent dans leur rapport que « dans les ZEP en difficulté, les quelques éléments en notre possession, maniés avec prudence, donnent l'impression que pour faire face aux problèmes rencontrés, l'accent est mis sur les moyens en postes et crédits, alors que les ZEP performantes font un effort plus marqué dans la recherche de cohérence et reçoivent des moyens parfois moindres ». Mais aucune recherche spécifique sur ce thème n'a été réalisée depuis. Enfin, la recherche dirigée par Jean-Paul Payet s'attache, elle, à analyser beaucoup plus finement le travail d'attribution des moyens au niveau académique. Les résultats confirment que, dans ce qui est présenté comme une posture gestionnaire, certaines attitudes sont privilégiées : essayer de satisfaire tout le monde ; s'accommoder des contraintes budgétaires en privilégiant les entrées par les coûts ; s'investir prioritairement dans l'élaboration puis la mise en pratique de règles et de procédures mais délaissier les activités de suivi et de contrôle des établissements.

Des tensions fortes

Au regard de l'histoire de la politique des ZEP en France, il semble que la logique privilégiant les conditions de travail des enseignants et celle qui privilégie la question de la réussite des élèves soient structurellement en tension. Pour n'en donner qu'un exemple, dans les évaluations externes réalisées, les choix politiques opérés sont rapportés strictement aux objectifs auxquels ils doivent aboutir, c'est-à-dire à la réduction des inégalités de résultats et de carrières scolaires. On rejoint alors la question largement débattue de l'efficacité « en général » de la réduction de l'effectif des classes sur les performances des élèves et le déroulement des carrières scolaires, question sur laquelle il est de fait difficile de trancher, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire, compte tenu du peu de recherches disponibles intégrant à cette question posée de manière globale des questionnements plus fins (8). Mais il semble pourtant que l'on puisse conclure des différentes études existantes qu'une politique de réduction générale d'environ deux élèves par classe, telle qu'elle a pu être menée dans les zones d'éducation prioritaires, est extrêmement coûteuse, pour un effet relativement limité. Or si l'on se réfère à la perception des enseignants, on constate, comme le fait Dominique Glasman (1992b), que dans la ZEP enquêtée, « tous les maîtres qui ont une classe s'accordent pour souhaiter qu'elle ne soit pas trop lourde », tandis que les coordonnateurs, les directeurs, les supérieurs hiérarchiques, bref les personnels de l'encadrement de proximité « pensent que ce n'est pas une bonne solution ». Dix ans après, la conception administrative des moyens décrite par Jean-Paul Payet (2002) s'est imposée et certaines représentations paraissent désormais très ancrées. Pour les gestionnaires, les enseignants sont toujours trop exigeants et ne comprennent pas qu'une dotation horaire exige toujours de faire des choix ; leurs résistances sont des signes d'incompétence et d'inadaptation ; pour évaluer les compétences enseignantes, il suffit d'avoir l'œil sur les résultats des élèves.

Or, par d'autres biais, et précisément parce qu'elle se limite à être une politique gestionnaire, cette politique des moyens fonctionne objectivement comme un obstacle à une politique de discrimination positive. Tout d'abord, l'enquête de Jean-Paul Payet (2002) souligne son rôle d'accompagnement de la politique de ségrégation sociale et scolaire des établissements. En reconduisant d'une année sur l'autre, pour ne pas prendre le risque de donner des moyens qui se révéleraient injustifiés, le taux d'encadrement des établissements en perte d'effectifs, d'une part, et celui des établissements attractifs (dont les effectifs en hausse incluent de nombreuses dérogations), et même en anticipant parfois, pour ces derniers, une hausse potentielle, d'autre part, elle entérine les stratégies de recrutement des établissements. Par ailleurs, une hausse des effectifs en ZEP oblige toujours un collège à fonctionner au moins une année sans les moyens qui pourraient lui permettre de conforter voire d'accroître ce processus. En second lieu, quelques recherches permettent de mieux caractériser le fonctionnement local de l'école et, pour une part, de mieux problématiser la question des inégalités de l'offre scolaire selon les établissements. Les effets pervers possibles du manque de contrôle de l'utilisation réelle des moyens sont fortement soulignés : ampleur des moyens accordés aux classes protégées ; dédoublements de classes masqués ; ouverture de dispositifs dans le seul but de donner des heures de service à certains enseignants (van Zanten, 2001 ; Payet, 2002). Mais ces recherches insistent au moins autant sur le fait que le nombre d'heures consommées par élève augmentant soit avec la diversité de l'offre d'enseignement, soit avec la baisse de la taille des classes, l'effort de réduction des effectifs des classes, dans un contexte de limitation de l'enveloppe budgétaire ne peut que conduire à une limitation de la diversité de l'offre d'éducation. Enfin, elles pointent qu'il n'est pas rare qu'un établissement affiche une amélioration des résultats des élèves, obtenue par des stratégies bien connues de classes à projet spécifique, de classes de niveaux qui permettent de retenir une partie des élèves de bons niveaux et d'en attirer d'autres, mais au détriment des établissements voisins qui voient au contraire leurs résultats se dégrader.

Les monographies réalisées auprès d'établissements « mobilisés » montrent, certes, qu'il peut y avoir adhésion à une politique de moyens privilégiant les structures hors classes : accepter, par exemple, une augmentation de la taille des classes, si l'économie réalisée est, de manière visible, investie par choix dans des dispositifs de soutien, des décroissements par niveau ou entre niveaux au primaire et des ateliers pluridisciplinaires au collège, ou des dispositifs de médiation éducative (van Zanten *et al.*, 2002). Mais un équilibre, surtout dans les secteurs les plus défavorisés, est difficile à trouver. Très souvent, la politique « impersonnelle » de gestion des moyens, par méconnaissance des problèmes concrets que connaissent les établissements, conduit donc au renforcement des tensions internes entre les enseignants et à l'émergence de situations de blocage qui les renvoient à un sentiment de culpabilité. Devant le « vide » de l'institution, face à ses non-réponses, note Patrick Saramon (2000), les acteurs érigent leurs revendications spontanées, et tout particulièrement l'insuffisance des moyens, en objets « légitimes ». De leur côté, les administrations départementales renforcent encore cette représentation en acceptant un traitement plus personnalisé des besoins d'un établissement seulement en cas de conflit important (grève d'enseignants, manifestation des familles, fuite trop importante dans le privé, incidents violents) et en ignorant au contraire les problèmes rencontrés dans les établissements qui paraissent fonctionner. Si l'on suit Franck Poupeau (2001) un mouvement tel que celui du printemps 1998 dans le département de Seine-Saint-Denis, a été par exemple réduit à tort à une simple revendication quantitative, ce qui n'a

pas permis de faire apparaître toute la portée de la protestation, et notamment la portée pédagogique du « droit à l'éducation ». En réalité, le mouvement témoigne avant tout, selon lui, du fait que le métier d'enseignant en ZEP est arrivé à ne plus avoir de sens que lors des rares moments soit d'une relation pédagogique réussie, au moins sur le plan humain, soit d'une mobilisation manifestant l'impossibilité collective de réussir quoi que ce soit dans les conditions actuelles. Surtout que c'est le progressisme pédagogique lui-même qui désormais contribue aux logiques de reproduction. Comme l'avait déjà souligné Yves Careil (1996), la souffrance des enseignants trouve son origine dans la situation de *double bind* dans laquelle ces derniers se trouvent pris : « entre leur croyance en un système scolaire dont ils sont le produit et l'épreuve vécue de son échec ; entre leur foi en des valeurs d'égalité et de justice, qui s'exprime dans un engagement personnel et moral dans leur mission, et le constat, chaque jour refait, de ne pouvoir changer qu'à la marge les destinées sociales ; entre leur espoir de libération par l'école et leur sentiment de ne faire, finalement, que "du contrôle social", de la pacification de ces "nouveaux publics" ».

Sylvain Broccolichi et Françoise Œuvrard (1993) ont noté, dès le début des années 1990, une démotivation des professeurs qu'ils ont présentée à la fois comme un effet et une composante d'une crise due à l'absence de mesures visant à contrecarrer les effets de politiques « démagogiques et incontrôlées ». L'école, soulignent-ils, « semble faiblement éclairée sur ce qui la détourne de ses missions, au point d'occulter ce qui rend le métier "impossible" dans certains établissements ». Les enseignants vivent d'autant plus mal la déstabilisation de la relation pédagogique que, précisément, l'insuffisante objectivation des conditions régulièrement associées à l'émergence des divers types de problèmes qu'ils rencontrent laisse la possibilité d'en reporter sur eux la seule responsabilité, et, tout en les disqualifiant, de les culpabiliser. Cette tentation n'est pas, pour eux, sans rapport avec un état de la recherche. « Les enquêtes statistiques spécialisées dans le repérage des flux d'élèves ou des différences entre académies ou établissements, constatent-ils, coexistent, sans communiquer, avec des enquêtes pseudo-ethnologiques qui négligent d'objectiver les conditions régulièrement associées à l'émergence des divers types de problèmes ». D'où la montée des oppositions manichéennes entre les enseignants et les établissements voulant aller de l'avant et les autres. Très récemment, la tendance à faire endosser les problèmes et leur résolution par les acteurs par le biais de la « culpabilisation, de la dénonciation et de l'appel à leurs ressources éthiques » a été à nouveau fortement soulignée par Agnès van Zanten (2001). Par ailleurs, Franck Poupeau (2003) a dénoncé la proximité objective entre certaines des recherches montrant que l'efficacité des établissements varie non seulement en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de l'établissement mais aussi de l'action de la communauté éducative, d'une part, et le discours du management participatif où les modes de mobilisation du corps enseignant sont présentés comme le remède à l'échec scolaire, d'autre part. Sont visées tout particulièrement les recherches qui tendent à se focaliser sur l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, autrement dit pour une part sur des « effets », sans se donner les moyens d'accéder aux causes relevant des politiques scolaires et des différences sociales de recrutement des établissements. En abordant les mécanismes sociaux de reproduction des inégalités uniquement sous l'angle scolaire, ces recherches prennent en effet, selon lui, le risque de ne constituer objectivement qu'un discours d'accompagnement de la « réorganisation managériale de l'Éducation nationale » et de transformer l'école de banlieue en lieu de remédiation pour « les nouveaux publics » d'origine populaire.

Des résultats contrastés, voire décevants

Que peut-on dire aujourd'hui des effets de la politique ZEP au regard des objectifs affichés de « démocratisation scolaire » et d'« amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment les plus défavorisés » (formulations respectivement empruntées aux circulaires des 1^{er} juillet 1981 et 1^{er} février 1990) ? Avant que de tenter de répondre à cette question, il convient sans doute de rappeler, avec Denis Meuret (1994), que cette politique peut être l'objet de deux approches différentes : l'une, qu'il qualifie de sociale ou de rédemptrice, pense les ZEP comme politique visant à réduire les inégalités de réussite scolaire entre catégories sociales, mais elle conduirait, comme c'est le cas dans d'autres pays, à cibler les actions entreprises sur des populations plutôt que sur des zones socio-géographiques ; l'autre, qu'il qualifie de libérale et qui apparaît plus cohérente avec un ciblage sur des « zones », pense les ZEP comme politique visant à obtenir que les élèves scolarisés dans des environnements socio-géographiques et institutionnels défavorables réussissent aussi bien, à caractéristiques équivalentes (sexe, origine sociale, niveau initial, etc.) que leurs homologues scolarisés dans des conditions plus favorables. Nombre d'observateurs pensent, avec Denis Meuret, que ces conceptions sont toutes les deux présentes au cœur de la politique ZEP et dans ses textes réglementaires, mais que la seconde est progressivement passée du second au premier plan. Ces deux conceptions ont des conséquences sensiblement différentes en termes d'évaluation. La première privilégie la comparaison des carrières et des résultats des élèves en ZEP et hors ZEP, dont on a dit le caractère insatisfaisant mais qui permet néanmoins d'évaluer l'évolution des inégalités scolaires entre des populations socialement différenciées (9), et dont la pertinence peut être améliorée en introduisant dans l'analyse des indicateurs statistiques plus détaillés permettant de mieux différencier les populations scolarisées dans les différents établissements. La seconde privilégie la comparaison des carrières et des résultats d'élèves ayant les mêmes caractéristiques de départ, et tout particulièrement des élèves de milieux populaires ou « d'origine sociale défavorisée » selon la terminologie utilisée par la DEP-DPD, selon qu'ils sont ou non scolarisés, et de manière plus ou moins durable, en ZEP. L'équilibre est à l'évidence difficile à tenir entre les deux options, et les choix opérés ou privilégiés à telle ou telle époque, dans telle ou telle étude ou publication, n'obéissent évidemment pas à de seuls critères et impératifs techniques, statistiques ou scientifiques, pas plus d'ailleurs que ceux qui le sont dans d'autres types de recherches. Redisons ici combien nous sommes dépendants des données et enquêtes produites par la DEP-DPD sur ces questions, et combien il est dommageable que ces données et enquêtes fassent si peu l'objet de traitements et analyses secondaires, moins soumis aux contraintes gestionnaires et aux impératifs politiques.

L'évaluation des carrières et des performances scolaires

Les enquêtes publiées par la DEP-DPD portent sur les caractéristiques et les carrières des élèves (taux de redoublement, taux d'accès aux différents niveaux du cursus et aux différentes filières d'orientation, etc.) ou sur leurs acquisitions dans différentes disciplines, évaluées à partir d'épreuves standardisées ou par exemple des notes obtenues à l'examen du Brevet subi en classe de 3^e, soit sur deux types de données dont les rapports apparaissent de plus en plus problématiques, les premières étant beaucoup plus sensibles aux politiques, nationales ou d'établissement, de gestion des flux. Ces enquêtes montrent, comme il a déjà été dit, que les élèves de ZEP sont plus fréquemment d'origine sociale défavorisée, de nationalité étrangère et plus souvent en retard à l'entrée au collège que

l'ensemble des élèves (Meuret, 1994 ; Stefanou, 2001). Concernant les taux de retard scolaire et d'orientation des élèves, elles ne permettent pas d'observer de réduction des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble, mais montrent que les établissements de ZEP ne sont pas restés à l'écart de la diminution des redoublements et de l'élévation générale des parcours scolaires qu'a connues l'ensemble du système éducatif, alors même que la situation sociale et économique des quartiers concernés a connu une dégradation sensible. Les épreuves d'évaluation nationale auxquelles sont annuellement soumis les élèves de CE 2 et de 6ème montrent sans surprise que les élèves scolarisés en ZEP y obtiennent de moins bons résultats globaux que leurs pairs scolarisés hors ZEP : les écarts oscillent d'une année à l'autre entre 8 et 13 points sur 100, et sont plus grands en mathématiques qu'en français (Brizard, 1995 ; Andrieux *et al.*, 2001). Ces écarts sont moins marqués, mais ils demeurent significatifs à caractéristiques socio-démographiques semblables. Les proportions d'élèves de 6^e se situant parmi les 20 % d'élèves les plus faibles de l'échantillon national en français et en mathématiques à la rentrée 1999 étaient respectivement de 39 et 44 % en ZEP, contre 17 et 16 % hors ZEP ; celles des élèves figurant parmi les 20 % les plus forts étaient de 10 et 5 % en ZEP contre 22 et 22 % hors ZEP. Une analyse plus fine, ne considérant plus seulement les scores globaux, mais spécifiant les résultats selon les différents types d'items fait apparaître que les écarts en défaveur des élèves de ZEP sont d'autant plus grands que les items font appel à des compétences plus complexes. Tel est le cas : en mathématiques, concernant les problèmes numériques alors que les écarts sont beaucoup moins importants concernant les techniques opératoires ; en français, concernant la perception de la structure d'un texte et la maîtrise des liens cohésifs du texte ou de la phrase nécessaire à la compréhension de leur logique, alors que, là encore, les écarts sont moins importants concernant des compétences plus restreintes et accessibles au travers d'entraînements « techniques ». Un tel constat incite, nous y reviendrons, à s'interroger sur les pratiques pédagogiques en ZEP et sur leurs modes d'adaptation aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves (Andrieux *et al.*, 2001). À partir d'un retraitement des données recueillies lors d'une étude sur les facteurs d'efficacité des collèges (Grisay, 1993) concernant les performances en français et mathématiques obtenues au cours des deux premières années du collège, Denis Meuret, quant à lui, a montré que la politique ZEP n'a pas permis de « créer une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer. (...) En réalité, ils réussissent même un peu moins bien qu'ils ne réussiraient ailleurs », l'écart s'avérant plus grand pour les élèves qui étaient initialement en situation scolaire ou sociale difficile (Meuret, 1994).

Les enquêtes longitudinales de suivi de panels d'élèves apportent également nombre de données intéressantes sur le déroulement des carrières des élèves scolarisés en ou hors ZEP. 13 % des élèves du panel entré en 6ème en 1995 ont été scolarisés en ZEP ; 71 % d'entre eux ont effectué la totalité de leur scolarité de premier cycle dans un collège classé en ZEP (ce n'était le cas que de la moitié des 12 % d'élèves du panel 1989 scolarisés en ZEP, cette plus grande stabilité de la population scolarisée en ZEP à la fin des années 1990 étant très probablement due à l'accroissement de la ségrégation urbaine et scolaire) ; la quasi totalité de ceux-ci n'a fréquenté qu'un seul établissement ZEP (Caille, 2001, *Ibidem* pour toutes les données qui suivent). Ces collégiens de ZEP ont rencontré de plus grandes difficultés à l'école élémentaire : 53 % d'entre eux ont soit redoublé une ou plusieurs classes avant leur entrée au collège, soit obtenu un score global aux évaluations d'entrée en 6ème en français et mathématiques qui

les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles au niveau national ; 21 % cumulent les deux caractéristiques (contre respectivement 30 et 9 % de leurs pairs n'ayant jamais été scolarisés en ZEP). Si leurs carrières au collège ont été plus difficiles que celles de leurs pairs scolarisés hors ZEP, cet écart est dû aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire. En revanche, il s'inverse à caractéristiques de départ équivalentes, et les élèves de ZEP atteignent alors plus souvent la 2nde générale et technologique sans avoir redoublé au collège que leurs homologues scolarisés hors ZEP, cet avantage n'étant observé que pour les élèves ayant fait toute leur scolarité de premier cycle en ZEP. Mais cette meilleure réussite de carrière scolaire semble principalement due à des pratiques de notation et à des politiques d'orientation moins sélectives dans les collèges ZEP que dans les autres. À situation comparable les collégiens de ZEP parvenus en 3^e sans redoubler obtiennent de meilleures notes au contrôle continu du Brevet (notes délivrées par leurs propres enseignants) mais ne réussissent pas mieux à l'examen que leurs semblables hors ZEP, alors qu'ils ont plus de chances qu'eux de voir satisfaire leur demande d'orientation en 2nde d'enseignement général ou technologique.

Au-delà des statistiques : enquêtes et interprétations

Une telle hypothèse de moindre sélectivité des pratiques de notation et d'orientation est corroborée par d'autres données statistiques. C'est ainsi que Fabrice Murat (1998) a pu montrer que les élèves de 3^e de ZEP étaient, dans la plupart des disciplines, surnotés par rapport aux notes obtenues à l'examen du Brevet ou aux scores obtenus à des épreuves standardisées. De même, les données issues du panel d'élèves entrés en 6^e en 1989 montrent que si, à caractéristiques socio-familiales et scolaires équivalentes, les élèves ayant effectué toute leur scolarité de premier cycle en ZEP accèdent plus fréquemment au second cycle général et technologique, ils y rencontrent plus de difficultés que leurs pairs ayant fréquenté des collèges hors ZEP : ils y redoublent plus souvent et sont plus souvent orientés vers les filières technologiques (Caille, 2001 ; Stefanou, 2001). Il semble donc bien avéré que l'amélioration des carrières scolaires des élèves (écoliers et collégiens) scolarisés en ZEP est due, pour une part importante quoique difficile à déterminer, à une moindre sélectivité des pratiques d'évaluation, de gestion des flux et d'orientation qui leur sont appliquées. Ce phénomène de décrochage entre les carrières des élèves et la réalité de leurs acquisitions scolaires apparaît à la lecture d'autres enquêtes statistiques conduites par les services de la DEP-DPD, tant pour ce qui concerne l'enseignement primaire dans lequel la diminution très importante des taux de redoublement et des taux de retard à l'entrée en 6^e ne s'est pas traduite par une amélioration (ni par une dégradation) des performances (moyenne et dispersion) des élèves en lecture-compréhension (Baktavatsalou et Pons, 1998), que pour ce qui est du collège pour lequel les enquêtes de panel 1989 et 1995 montrent que l'amélioration du taux d'accès des élèves de 6^e à la classe de 4^e sans redoublement est quasi exclusivement due aux élèves entrés en 6^e avec deux ans de retard, dont rien ne permet de penser que leurs performances se seraient sensiblement améliorées. Plus, l'accès à la classe de 4^e générale sans redoublement des élèves entrés en 6^e avec deux ans de retard ou de ceux qui se situent parmi les 25 % les moins performants aux évaluations nationales (lesquels représentent plus de 40 % des élèves scolarisés en ZEP au niveau national, et bien plus dans certains collèges) est notablement plus important lorsqu'ils sont scolarisés dans un collège situé en ZEP que lorsqu'ils le sont dans un collège hors ZEP (Poncet, 2000). La *Note d'information* de la DPD qui rend compte de ces résultats est étrangement intitulée « Facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en 6^e en 1989 et 1995 », et l'on peut se demander si un tel titre ne participe

pas d'une approche gestionnaire un peu trop prompte à identifier amélioration des carrières et facteurs de réussite et, dès lors à s'aveugler sur le caractère de plus en plus problématique des rapports entre les carrières des élèves et l'effectivité de leurs acquisitions, constat corroboré par plusieurs enquêtes « qualitatives » (Broccolichi, 1995 ; Broccolichi et Ben Ayed, 1999 ; van Zanten, 2001), et qui contribue à brouiller un peu plus le débat sur la « démocratisation » et sur les effets des politiques de discrimination positive.

Rares sont les travaux qui permettent d'aller au-delà des résultats globaux évoqués ci-dessus et de les spécifier selon les sites, les départements ou les académies. Tel est l'objectif explicite du rapport établi en septembre 1997 par Catherine Moisan et Jacky Simon, dont les auteurs précisent qu'ils ont cherché moins à évaluer la politique ZEP qu'à identifier en quoi et pourquoi certaines ZEP réussissent quand d'autres sont en péril et en situation d'urgence. Ils ont pour cela mis en œuvre, avec l'aide des services de la DPD, une méthodologie d'enquête permettant d'évaluer « la valeur ajoutée » de 410 zones (scolarisant plus de 86 % des collégiens de ZEP en 1996), en comparant le score moyen de performance obtenu par les élèves de 6^e aux évaluations standardisées en mathématiques et en français dans chaque ZEP, à sa performance attendue, c'est-à-dire au score que l'on pourrait s'attendre à y obtenir compte tenu des caractéristiques des élèves qui y sont scolarisés. Une démarche analogue a été utilisée pour évaluer la valeur ajoutée des académies et des départements. Le rapport met ainsi en évidence la grande disparité existant entre les zones, d'une part, les académies et départements d'autre part. Un travail plus qualitatif a été conduit sous la forme de 36 monographies, réalisées dans des zones choisies pour tenter d'identifier les facteurs permettant de rendre compte de la diversité mise au jour par l'approche statistique et de comprendre pourquoi certaines ZEP s'avéraient particulièrement performantes, alors que d'autres obtenaient des résultats très en-dessous de leur performance attendue. Les facteurs de réussite ainsi identifiés, au terme de visites approfondies qui ne peuvent pour autant pas être considérées comme travail de recherche et ne prétendent d'ailleurs pas l'être, constituent autant de recommandations pour une relance de la politique ZEP : nécessité d'un message politique fort et d'un pilotage efficace et durable à tous les niveaux ; lutte contre « l'effet ghetto » et les logiques d'évitement des collèges de ZEP ; élaboration, mise en œuvre et évaluation rigoureuse de projets ciblés et centrés sur les apprentissages ; mesures d'accompagnement, de reconnaissance et de stabilisation des enseignants ; choix de responsables compétents ; développement de la scolarisation à deux ans et d'initiatives en direction des familles.

L'ensemble des données statistiques qui viennent d'être évoquées sont susceptibles de se prêter à des interprétations différentes. Certains analystes, plus portés à donner une définition « sociale » à la politique ZEP parleront de « bilan décevant » (cf. par exemple Rochex, 1997 ; Cèbe, 2000) ; les autres, peut-être plus portés à lui donner une définition « libérale », estimeront que « cette politique a atteint en partie son objectif initial » (Caille, 2001). Au-delà de ces divergences d'appréciation qui relèvent en partie de conceptions différentes de la politique ZEP, on retiendra qu'il est extrêmement malaisé de distinguer et d'évaluer un effet précis de cette politique, à la fois parce que les critères d'appréciation utilisés sont multiples et parfois divergents (cf. le découplage évoqué *supra* entre progression des carrières des élèves et évaluation de leurs acquisitions scolaires) et parce que cette politique s'est traduite par une grande diversité d'actions et de projets. L'analyse de ceux-ci, ainsi que celle des pratiques pédagogiques en ZEP et de leurs modes d'adaptation aux caractéristiques des élèves et des classes de ZEP est néanmoins susceptible d'apporter un éclairage important sur ces questions.

Les projets et actions en question

L'ensemble des travaux portant sur les modes de mise en œuvre de la politique ZEP sur les différents sites concernés montrent que la démarche théorique de projet n'y existe pour ainsi dire jamais et qu'y opère massivement une logique d'actions : les acteurs estimant qu'il serait intéressant et profitable de mettre en œuvre telle action argumentent *a posteriori* pour justifier et légitimer celle-ci et, bien souvent, pour en obtenir le financement ou la reconnaissance institutionnelle (Bouveau *et al.*, 1992) (10). Constat qui amène Dominique Glasman à écrire que les projets de ZEP « peuvent aussi bien se lire comme *une remontée de la réponse vers la question*, autrement dit de l'action envisagée vers le problème auquel elle est censée apporter une solution. Au point – forçons le trait – qu'on se demande parfois si ce n'est pas la réponse qui donne une existence légitime à la question, ou qui du moins détermine la façon de la poser » (Glasman, 1992b). Cette logique de juxtaposition d'actions atteste la difficulté qu'éprouvent les acteurs à définir et à hiérarchiser des priorités (Moisan et Simon, 1997), à spécifier et à analyser les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves au-delà des représentations globalement « déficitaristes » qu'ils ont des familles, de leurs modes de vie et de leurs pratiques éducatives (Glasman, 1992b ; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997). Mais elle est également le reflet partiel de la multiplicité et de la variation des orientations, des prescriptions ou incitations des diverses instances susceptibles d'apporter un soutien matériel ou financier aux actions entreprises, instances qui sont de plus en plus nombreuses et semblent, elles aussi, avoir bien du mal à définir, coordonner et hiérarchiser leurs priorités.

Au-delà de leur diversité apparente, ces actions et projets peuvent être regroupés sous quelques grandes catégories : actions visant à améliorer les apprentissages, centrées très majoritairement sur la lecture-écriture et la maîtrise de la langue, et sur les activités à caractère artistique et culturel, mais faisant une part très restreinte aux mathématiques et, plus largement, à la culture scientifique et technique (alors que les évaluations évoquées ci-dessus montrent que les difficultés des élèves de ZEP sont au moins aussi importantes en mathématiques qu'en français) ; dispositifs d'accompagnement ou de soutien scolaire, d'aide aux devoirs ou au travail personnel, mis en place dans ou hors l'institution scolaire (pour une synthèse sur cette question, cf. Glasman, 2001) ; actions visant à une meilleure « socialisation » des élèves, à l'amélioration du « climat » des écoles et des établissements, à la prévention de la violence, des incivilités ou de l'absentéisme, ou encore à « l'éducation à la citoyenneté » ; actions visant à l'amélioration des rapports entre l'école et les familles. Viennent ensuite, avec une moindre importance quantitative, les actions centrées sur l'usage des NTIC, celles qui visent à améliorer la communication au sein de la ZEP ou l'image de celle-ci à l'extérieur, ou qui portent sur la création, l'aménagement ou la rénovation de locaux (Bouveau *et al.*, 1992). Dès 1988, dans un travail d'analyse des rapports rédigés en 1983 par les coordonnateurs de ZEP à destination du ministère, Viviane Isambert-Jamati avait montré que l'objectif de renforcement des apprentissages était prépondérant dans les actions décrites et les choix éducatifs ainsi opérés, et que donc la mise en place des ZEP n'avait pas donné lieu à la « dérive » animatrice ou extra-pédagogique que certains redoutaient ou même dénonçaient par avance (Isambert-Jamati, 1990). Elle observait néanmoins que les enseignants étaient portés à développer des structures et des initiatives complémentaires à l'activité ordinaire en classe, de préférence à la mise en œuvre de modalités différentes d'enseignement, tout en notant qu'on ne saurait être assuré, à la lecture des dossiers, du caractère effectif de la chaîne de remédiation entre les actions décrites et l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire.

Cette interrogation des actions et projets mis en œuvre dans les ZEP sera reprise par d'autres chercheurs (Fijalkow, 1992 ; Glasman, 1992b ; Bouveau *et al.*, 1992 ; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997) sur la base non plus seulement d'un travail d'analyse de dossiers mais d'un travail sur sites. Mettant en évidence que ces actions et projets ZEP se situent très fréquemment en marge du travail ordinaire effectué dans les classes et sont tout aussi fréquemment présentés et argumentés comme étant plus ludiques, plus attractifs et plus épanouissants que celui-ci, ces chercheurs s'inquiètent du risque de dilution du temps de confrontation des élèves aux apprentissages et d'atteinte à la crédibilité du travail quotidien des classes, présenté implicitement comme contraignant, ennuyeux, voire fastidieux par les argumentaires qui accompagnent nombre de projets et actions ZEP et les représentations dont ils témoignent chez leurs promoteurs (cf. également Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 et, sur un registre sensiblement différent, Chartier, 1995, ou encore à propos d'une expérience québécoise, Hohl, 1985). Sont également interrogées les conceptions conduisant à penser et à mettre en œuvre les actions visant à une meilleure socialisation des élèves, à la prévention des violences et des incivilités, comme n'ayant pratiquement aucun rapport avec celles visant à une meilleure appropriation des contenus de savoirs et des techniques intellectuelles par les élèves, ou comme préalables nécessaires, comme conditions de possibilité de celles-ci (Rochex, 1997 et 2000). Le sont également les modes de fonctionnement des dispositifs d'accompagnement scolaire qui existent aujourd'hui dans pratiquement tous les quartiers populaires et dans tous les projets ZEP. Faisant le bilan des nombreux travaux de recherche et d'évaluation ayant porté sur ces dispositifs, Dominique Glasman note que si leurs effets sont pour le moins incertains, tant sont différents d'un site à l'autre les publics visés et réellement atteints, les critères et les modes d'évaluation mis en œuvre et leur empan temporel, ces travaux montrent que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire contribue à l'amélioration du comportement des élèves mais ne se traduit pas pour autant (ou guère) par une amélioration sensible de leurs résultats scolaires, les progrès constatés étant de plus inversement proportionnels aux difficultés initiales des élèves. L'observation des séances fait apparaître la récurrence des « occasions manquées » et le poids de « l'utilitarisme scolaire » conduisant élèves et animateurs à faire que les premiers puissent le plus rapidement possible « s'acquitter » de leur travail scolaire et se mettre ainsi « en règle » avec l'institution, sans pour autant être à même de se mobiliser intellectuellement sur le sens de l'activité proposée et d'aller ainsi au-delà du suivi étroit des consignes et de l'effectuation formelle des tâches (Glasman, 2001 ; cf. également, parmi les travaux portant sur l'accompagnement scolaire, Boullier, 1984 ; Bonvin 1992 ; Perez, 1993 ; Glasman, 1994 et 1998).

Ces travaux tendent les uns et les autres à montrer que les projets et actions mis en œuvre dans le cadre de la politique ZEP n'ont pas nécessairement les vertus et les effets démocratisants que leur présupposent leurs promoteurs. Ils le font pour l'essentiel, non pas à partir d'une mesure statistique des effets produits à plus ou moins long terme (pas plus que les enquêtes statistiques disponibles ne peuvent permettre d'attribuer tel constat ou telle évolution à telle politique ou telle initiative), mais à partir d'observations *in situ*, analysées à l'aide des travaux de recherche portant sur les facteurs d'efficacité des établissements (Grisay, 1993 et 1997) ou sur les pratiques et les situations didactiques (au sens large du terme) les plus susceptibles de susciter et de favoriser le travail intellectuel des élèves et d'éviter les malentendus qui l'obèrent fréquemment (Bautier et Rochex, 1997 ; Goigoux, 2000). Les analyses ainsi opérées sont essentiellement d'ordre inférentiel, et ne reposent pas sur des études longitudinales qui s'attacheraient à apprécier les effets des pratiques et

des situations observées et des malentendus qui y sont mis au jour sur les performances et les carrières des élèves à court ou moyen terme, études qui sont, à notre connaissance, inexistantes concernant les ZEP et demeurent bien trop rares dans la recherche française en éducation. Ces constats et analyses, ainsi que l'étude des caractéristiques des ZEP jugées efficaces et de celles qui le sont beaucoup moins ou sont même considérées comme « sinistrées » ou « partant à la dérive », ont conduit la plupart des auteurs à insister sur la nécessaire vigilance, à tous les niveaux de mise en œuvre et de pilotage de la politique ZEP, pour que les objectifs de démocratisation de la réussite et des apprentissages scolaires (dont ils ne sacralisent pas pour autant les formes et les modalités dominantes) demeurent au centre des objectifs et des conditions de réalisation de cette politique.

Se donne ainsi à voir un point de vue normatif tout à la fois appuyé sur des résultats de recherche et sur une conception de la politique ZEP et, plus généralement, des missions de l'école. Point de vue qui a été repris, sur un registre plus politique, par Moisan et Simon (1997), préconisant, en une formule pouvant facilement donner lieu à sa diffusion sous forme de slogan ou de mot d'ordre, de « recentrer la mission de l'école dans les zones difficiles sur *les apprentissages scolaires* » (souligné dans le texte). Il va de soi qu'une telle préconisation, largement relayée lors de la seconde « relance » des ZEP, et qui a alors sans doute été source tout à la fois de convergence et de malentendu entre le point de vue de certains chercheurs et celui des responsables politiques ou du moins de leurs conseillers (Bongrand, 2001), a été entendue et interprétée de multiples manières, et a sans doute donné lieu à des mises en œuvre très diversifiées, sur lesquelles on ne dispose cependant pas (encore ?) de données de recherche. Du point de vue des chercheurs, une telle préconisation, pour être efficace, supposerait qu'un travail de bien plus grande ampleur puisse être fait, tant en termes de recherche qu'en termes de formation et d'outillage mental des professionnels de l'école, pour spécifier et analyser les difficultés réelles des élèves de ZEP et, plus largement, des élèves de milieux populaires, leurs modes d'interprétation des situations scolaires, et les modes d'adaptation des pratiques professionnelles des agents scolaires aux élèves et aux classes « difficiles », travail d'analyse et de spécification jugé nécessaire à une plus grande pertinence, tout à la fois cognitive et sociale, des pratiques pédagogiques, des dispositifs de remédiation et, plus largement, des modes de faire avec ces élèves, et donc des politiques de discrimination positive. Elle supposerait également, voire d'abord, que puissent être desserrées les contraintes de situation – externes ou internes à l'institution scolaire – qui pèsent à la baisse, de manière différenciée selon les sites, sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

LES ZEP, TERRAIN PRIVILÉGIÉ POUR L'ÉTUDE DE LA PRODUCTION DES DIFFICULTÉS ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

Au total, les différents travaux que nous venons d'examiner incitent à se déprendre de l'enthousiasme pédagogique, voire pédagogue, de certains militants ou observateurs de la politique ZEP. Ainsi, quand l'Inspecteur général Charles Toussaint écrit en 1986, à propos de la première phase de la politique ZEP que « jamais on ne s'était autant préoccupé dans le système éducatif français du processus de construction du savoir par l'apprenant », la seule nuance qu'il apporte à ce jugement porte sur le fait qu'il s'agirait d'« une petite révolution passée presque inaperçue parce que circonscrite à des minorités et sans retombées spectaculaires », comme s'il suffisait que cette révolution souterraine s'étende largement

pour que les objectifs de démocratisation de la réussite scolaire progressent (Tous-saint, 1986). Dix-sept ans plus tard, et à la lumière des travaux ultérieurs, il est permis de voir dans cette appréciation un exemple particulièrement parlant de sous-estimation du poids des contraintes sociologiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en ZEP, et de sur-estimation du caractère efficace et démocratisant des projets et actions qui y sont mis en œuvre. C'est du moins ce qu'incitent à penser les recherches dont nous allons maintenant tenter de rendre compte. Les unes, dont nous rendrons compte à la fin de cette section, visent à étudier et interroger les modes d'adaptation et de différenciation des pratiques enseignantes et des curricula selon les caractéristiques sociales du recrutement des écoles et établissements. Les autres visent, selon des angles divers, à décrire et analyser ce qui se construit entre élèves et enseignants dans des situations, des pratiques, des classes et des établissements socialement déterminés, et se situent au confluent de questions et investigations relevant de la psychologie des apprentissages, de la didactique et de la sociologie. Même s'ils demeurent peu développés pour des raisons tenant pour une large part à l'histoire de ces disciplines (Joh-sua et Lahire, 1999 ; Rochex, 2001), s'ils proviennent de traditions de recherche différentes et s'ils portent pour le moment sur des niveaux et des disciplines scolaires eux aussi différents, ces travaux ont mis en évidence des phénomènes récurrents dans la confrontation et l'ajustement réciproque des pratiques et des perspectives des élèves et de celles des enseignants et agents scolaires, permettant ainsi d'espérer mieux rendre compte des processus de construction des différences et des inégalités sociales de réussite scolaire et d'accès au savoir.

La plupart de ces recherches, récusant les approches trop unilatérales cherchant les causes de ces inégalités, soit du seul côté des élèves, de leurs familles et de leurs modes de socialisation, soit du seul côté des facteurs endogènes propres à la structure scolaire et à ses modes de fonctionnement, mettent en œuvre des approches relationnelles, visant à décrire et à comprendre la production des inégalités scolaires comme résultant des rapports qui s'établissent en situation entre, d'une part, les caractéristiques et les dispositions socio-cognitives des élèves, qui les préparent inégalement aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, les pratiques professionnelles et les modes de fonctionnement du système éducatif qui, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (...) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (Bourdieu et Passeron, 1970). Tentant de se tenir à l'écart du double risque de légitimisme et de relativisme culturels, de misérabilisme et de populisme (Grignon et Passeron, 1989), nombre de ces recherches renouent avec les questionnements et les réflexions initiés par Basil Bernstein, concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations socio-cognitives (1975a) que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire (*Ibidem*, ch. 11) ou le caractère visible ou invisible des pédagogies (1975b, 1992), réflexions et questionnements qui ont été discutés et poursuivis de manière critique en France, aussi bien dans le domaine de la socio-linguistique (François, 1980 ; Bautier, 1989) que dans celui de la sociologie du curriculum (Isambert-Jamati, 1984 et 1990 ; Plaisance, 1986).

Étudier les pratiques concrètes d'enseignement et d'apprentissage : des perspectives de recherche convergentes

Cette référence critique aux travaux de Bernstein porte les chercheurs concernés à s'intéresser aux modalités concrètes des pratiques d'enseignement

et d'apprentissage et de la socialisation scolaire, mais aussi aux évolutions en cours des disciplines, des curriculums et des « formes scolaires » (Isambert-Jamati, 1990 ; Lahire, 1993 ; Vincent *et al.*, 1994 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier et Rochex, 1997 et 1998). Elle converge avec le souci de certains psychologues et de didacticiens – pas très nombreux au demeurant – de mieux prendre en considération la question de la production sociale de l'échec et des inégalités scolaires dans leurs propres travaux et dans la mise à l'épreuve des résultats et des modélisations élaborés dans leur discipline de recherche (cf. par exemple Perrin-Glorian, 1993 et 1997 ; Cèbe, 2000). Venant d'horizons disciplinaires différents, ayant travaillé sur des disciplines, des contenus ou des niveaux d'enseignement différents, les chercheurs concernés ont néanmoins en commun de tenter de mettre en œuvre une approche relationnelle, au sens défini ci-dessus, de la construction de la difficulté et des inégalités socio-scolaires, en particulier en étudiant, dans le détail des situations de classe et des tensions et contradictions dont elles sont tissées, les modalités différenciées selon lesquelles les élèves interprètent ces situations et y agissent, les modalités différenciées de prise en charge par les enseignants des caractéristiques et des difficultés socio-cognitives des élèves, de leurs modes de fonctionnement cognitif et d'interprétation des tâches et activités scolaires (11). Leurs recherches procèdent le plus souvent à partir d'observations et d'analyses de situations de classe, de conduites et de productions d'élèves, et de pratiques enseignantes, et leurs cadres d'analyse empruntent, selon les travaux, aux notions de contrat et de milieu et à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991 ; Margolinas, 1998), à la théorie brunérienne de l'échafaudage (Bruner, 1983) aux recherches en psychologie du développement et du fonctionnement cognitifs (Cèbe, 2000) ou en ergonomie (Goigoux, 2001), ou aux questionnements de Bernstein (1975 et 1992) inspirant les travaux portant sur les rapports à l'école, au savoir et au langage des enfants de milieux populaires et les maientendus socio-cognitifs dont ils sont souvent victimes (Charlot *et al.*, 1992 ; Bautier et Rochex, 1997).

Même si elles sont réalisées dans des écoles et établissements de ZEP, les recherches en question s'intéressent moins aux ZEP pour elles-mêmes qu'à travers elles, aux processus qui font des enfants de milieux populaires les victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires. Elles s'efforcent de mieux comprendre les processus de genèse sociale des difficultés d'apprentissage et de la différenciation scolaire au cœur des modes de confrontation des enfants de milieux populaires à l'univers scolaire et des modalités d'ajustement de celui-ci à ceux-là. Elles tendent à montrer que les enfants de milieux populaires, ou d'origine étrangère ou appartenant à des groupes sociaux précarisés ou marginalisés « mettent en œuvre pour apprendre les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés » (Chartier, 1992), qu'ils n'éprouvent pas de difficultés spécifiques quant aux contenus, mais des difficultés qui sont persistantes et résurgentes et qui se traduisent plus ou moins vite en cumul de lacunes (Perrin-Glorian, 1993 et 1997), qu'ils ne relèvent donc pas, comme c'est le cas par exemple d'enfants handicapés moteurs ou sensoriels, d'une pédagogie ou d'une didactique « spéciale » (12). En revanche, ils ont plus que d'autres à « apprendre l'école pour apprendre à l'école », selon la formule d'Anne-Marie Chartier (*ibidem*), c'est-à-dire à découvrir et s'appropriier des savoirs invisibles concernant moins les contenus que les formes d'apprentissage et les modalités du travail d'étude propres à l'école et à la « forme scolaire ». Savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits grâce à leurs familles.

Se fixer l'objectif d'étudier les modalités concrètes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage requiert de se doter d'une théorie de l'apprentissage et des pratiques de savoir concernées, certains chercheurs se référant pour cela aux travaux de psychologie du développement cognitif quand d'autres se réfèrent plus centralement aux travaux de sociologie et d'anthropologie du langage et, plus particulièrement de la *literacy* et du travail d'écriture, ou à la spécificité de l'activité et du savoir mathématiques (13). Les uns et les autres insistent sur le fait que les savoirs scolaires (au sens de savoirs requérant le temps et le travail de l'étude) requièrent (et permettent) un travail de ressaisie, de mise à distance, de décontextualisation et recontextualisation, de redescription des savoirs pragmatiques de l'expérience ordinaire dans laquelle la visée de réussite est première par rapport à celle de compréhension (Piaget, 1974), travail pour lequel l'activité et les outils sémiotiques de représentation sont essentiels. Tous pourraient sans doute s'accorder avec les propos de Pierre Oléron, selon lesquels l'efficacité du raisonnement « n'est possible que si le sujet ne réagit pas immédiatement à la situation ou au problème posé, mais effectue le détour par la réflexion, le doute, la mobilisation ou l'élaboration d'un plan, d'un schéma, d'une représentation de la situation, de son action et de ses conséquences » (Oléron, 1989, cité par Cèbe).

Difficultés et caractéristiques socio-cognitives des élèves de milieux populaires

C'est à ce détour, à cette posture, aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde qu'ils requièrent (14), que les élèves apparaissent (15) inégalement préparés par les modes de socialisation cognitive et langagière mis en œuvre dans leur famille et dans leur expérience sociale (cf. par exemple Cuisinier, 1996 ; Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Florin, 1991 ; Palacio-Quintin, 1995). Ainsi, en situation scolaire (16), les enfants de milieux populaires peu familiarisés avec l'écrit « résistent » aux activités leur demandant de constituer la langue en objet de description et d'analyse, de centrer leur attention sur ses aspects formels, en mettant à distance le contenu référentiel des textes et énoncés et les situations dans lesquelles l'efficacité du langage lui confère son sens et sa fonction. De même sont-ils, plus que d'autres, portés à suivre les instructions et à s'acquitter des tâches sans s'interroger suffisamment ni sur la nature de celles-ci, ni sur ce qu'ils sont censés y mobiliser et y apprendre. Ils se focalisent sur l'effectuation des tâches sans se soucier suffisamment de les comprendre, et semblent penser que la rapidité à les effectuer est un critère de réussite. Ils sont plus sensibles aux caractéristiques externes, aux aspects figuratifs des objets et des situations qu'à leurs caractéristiques propres et à leurs aspects structuraux, et se centrent dès lors, pour redéfinir leur tâche, sur le traitement des traits de surface qui leur apparaissent les plus nouveaux ou les plus attractifs, au détriment de ceux qui sont les plus pertinents pour l'apprentissage visé par l'enseignant. Ayant souvent du mal à inhiber ou réfréner leur impulsivité, leur désir de faire, leurs procédures et schèmes d'action les plus courants, ils prélèvent leurs informations sur la situation de manière peu sélective et peu discriminative et privilégient les modes de faire et les procédures qui leur sont les plus familiers et les moins coûteux, et qu'ils mettent en œuvre de façon peu flexible. Peu entraînés à auto-réguler leur propre conduite et à mettre en œuvre des procédures de validation et de vérification de leurs résultats et manières de faire, ils sont très dépendants de l'adulte, tant sur le plan fonctionnel que sur le plan affectif. Leurs descriptions ou leurs récits d'une séquence ou d'une journée de classe ne sont souvent que simple succession ou juxtaposition de tâches parcellaires, de rituels ou d'anecdotes, qui apparaissent dénués de toute visée et de tout enjeu de connaissance et d'appren-

tissage. Après ou pendant la classe, ils savent ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, mais non ce qu'ils ont appris ou sont en train d'apprendre.

Ces analyses convergent avec celles d'Agnès van Zanten qui, à partir d'un autre point de vue, moins centré sur les conduites d'apprentissage, constate que dominant chez les élèves de « l'école de la périphérie », une grande opacité quant aux réquisits de l'apprentissage et de la réussite, une conception du travail scolaire comme travail d'exécution et des notes comme sanctionnant beaucoup plus la présence et l'accomplissement d'un certain nombre de tâches que le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels ; les conduites de ces élèves témoignent de la pénétration, voire de « la colonisation », de l'espace scolaire par les normes et les modes de sociabilité propres à l'espace du quartier. Au total « les élèves s'apparentent moins à des stratèges qu'à des travailleurs de base cherchant à réduire la pression institutionnelle et à passer du bon temps dans un lieu qui est pour eux un lieu de socialisation tout autant sinon plus qu'un lieu de travail » et ils semblent se situer plus dans un état d'irresponsabilité que dans une posture de résistance oppositionnelle au sens de Willis (van Zanten, 2001).

Pour autant, parce qu'ils ont souvent tendance à réduire ce qui relève de la discipline intellectuelle, nécessaire aux apprentissages, à ce qui relève de la discipline au sens des règles de conduite nécessaires à la vie de la classe, nombre d'élèves en difficulté éprouvent un fort sentiment d'injustice quand ils font, à leur corps défendant, l'expérience que l'observation de ces règles de conduite ne suffit pas à garantir la réussite scolaire ou que les notes obtenues ne sont pas directement proportionnelles à la quantité de travail fournie, mais sont fonction de sa pertinence. Un tel sentiment d'injustice, voire d'humiliation, peut à la longue les conduire à l'indiscipline, à l'absentéisme ou au décrochage, dont les travaux menés par Sylvain Broccolichi et par Stéphane Bonnéry ont montré qu'ils étaient le plus souvent seconds par rapport aux difficultés d'apprentissage et à la dégradation, voire à la rupture des liens pédagogiques qui en résultent (Broccolichi et Larguèze, 1996 ; Broccolichi, 2000 ; Bonnéry, 2003a). Cette opacité des enjeux de connaissance et de la nature du travail attendu est alors très souvent solidaire chez eux d'une interprétation des sanctions et évaluations et de la relation entre enseignant et élèves sur le seul registre personnel ou interpersonnel : ce n'est pas leur travail qui est évalué, mais leur personne entière qui est jugée, voire disqualifiée ; et si les résultats ne sont pas à la hauteur du travail qu'ils croient avoir fourni, ce n'est pas la qualité de celui-ci qui est en cause, mais la nature des personnes, d'eux-mêmes, qui se jugent peu faits pour les études et pour « se prendre la tête », ou de l'enseignant qu'ils s'accordent à juger injuste, méchant, voire raciste, hostile aux élèves – et plus particulièrement aux élèves de couleur ou des « cités » – et ne pouvant ni ne voulant rien comprendre de ce qu'est leur vie. On touche ici au fait que le rapport à l'école, au langage, au savoir et à l'apprentissage des élèves ne saurait être réduit à sa seule dimension cognitive ou intellectuelle, et que se noue à cette dimension une autre, plus « sociale », faite de résistances à l'acculturation scolaire et à l'autorité enseignante, de conflits de valeurs et de légitimités et de tentatives d'importer dans l'ordre scolaire les logiques de relations et les pratiques langagières qui valent dans le groupe de pairs (Willis, 1978 ; Giroux, 1983 ; Thin, 1999 et 2002 ; Gasparini, 2000 ; Bonnéry, 2003b), ou de difficultés à conjuguer histoire scolaire et histoire familiale (Rochex, 1995a), les rapports – de dépendance ou d'autonomie relative – entre chacune de ces deux dimensions ayant donné lieu à fort peu de travaux.

Le type de travaux et de résultats que l'on vient d'évoquer concernant les conduites, les malentendus socio-cognitifs et les « résistances » propres aux élèves de milieux populaires en situation scolaire commencent à être aujourd'hui

assez bien connus concernant l'apprentissage de la langue écrite et les différentes activités de lecture et d'écriture, qui, d'un niveau à l'autre du cursus, conditionnent pour une large part les acquisitions et la réussite scolaires (cf. Bernardin, 1997 ; Bucheton, 2000 ; Goigoux, 2000 et 2001 ; Lahire, 1993, et, pour une synthèse, Bautier, 2001 et 2002). Ils le sont moins, parce que l'activité de recherche sur ces questions y est moins développée, concernant l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques, à propos desquels Marie-Jeanne Perrin-Glorian (17) est une des premières à avoir entrepris de soumettre les démarches dites d'ingénierie didactique à l'épreuve de l'enseignement à des élèves et dans des classes « faibles ». Travaillant à mieux comprendre ce qui différencie, dans la vie de la classe, les élèves qui n'apprennent pas de ceux qui apprennent, elle observe qu'« il y a, chez les élèves en difficulté beaucoup plus massivement que chez les autres, *un divorce net entre les situations d'action visant à donner du sens aux notions enseignées et l'institutionnalisation qui est faite ensuite par le maître* ». Alors qu'il n'y a guère de différence dans les procédures que mettent en œuvre les élèves de différents niveaux au cours des situations d'action – tant que l'on se situe au niveau de compétences de base, avant que les lacunes ne se cumulent, et pourvu que le problème permette réellement leur investissement –, il semble que, pour les élèves en difficulté, il n'y ait plus aucun rapport entre ces situations et le savoir mathématique institutionnalisé (18) et décontextualisé à partir de ces situations qui visent à lui donner sens, et que ce savoir se situe dans un registre étanche par rapport aux connaissances utilisées dans la situation. Une des principales explications avancées est que « les élèves qui ne rencontrent pas ce type de difficulté ont en quelque sorte *un projet, le plus souvent implicite, de décontextualisation dès le moment où ils travaillent sur la situation d'action*. Ils savent qu'il y aura peut-être lieu de réutiliser l'expérience acquise et ils cherchent à comprendre ce que la démarche qu'ils mettent au point sur un problème particulier a de généralisable. Ils se créent des représentations mentales non seulement pour résoudre le problème posé mais pour pouvoir en rappeler et en réutiliser des éléments dans d'autres occasions, ce qui leur permet de réinvestir partiellement une connaissance, même si elle n'est pas encore totalement identifiée. Pour d'autres enfants, cela ne se fait pas parce qu'ils ne font que résoudre le problème posé, dans les termes où il est posé, sans avoir de projet d'accéder à un savoir réutilisable. Il n'y a pas création de *représentations mentales qui ont déjà valeur symbolique, sur lesquelles on pourra travailler ensuite, à l'occasion d'autres situations* » (Perrin-Glorian, 1997, souligné dans le texte). Cette absence de travail de décontextualisation et de représentation mentale au cours même de l'action obère la possibilité de mettre le nouveau en relation avec l'ancien, pour le renforcer ou le remettre en question. Chaque expérience est dès lors nouvelle, seuls son contexte ou ses traits de surface sont reconnus, et il n'y a guère de possibilités d'organisation et d'intégration des savoirs nouveaux. Ces analyses conduisent Marie-Jeanne Perrin-Glorian à revenir sur les concepts de dévolution et d'institutionnalisation introduits par Guy Brousseau (19). D'une part, elle note qu'« il faudrait peut-être distinguer plusieurs niveaux dans la dévolution : un niveau local qui correspond à la dévolution du problème au sens usuel (...), et la dévolution d'un enjeu d'apprentissage à plus long terme, d'une réutilisation des connaissances produites, de leur intégration dans les connaissances anciennes ». D'autre part, elle plaide pour une imbrication des deux processus et pour qu'ils soient, dans une certaine mesure, contemporains plutôt que successifs, tout au long de l'avancée du temps didactique.

Les liens entre ces deux niveaux du processus de dévolution, et entre ce processus et le processus d'institutionnalisation apparaissent donc comme l'un des

points les plus critiques et des problèmes les plus ardu du travail du maître et de l'activité des élèves, dont l'importance est d'autant plus grande que les élèves sont issus de familles et milieux sociaux moins familiarisés avec les réquisits implicites de l'univers scolaire. Ces élèves, dont on sait qu'ils sont les plus sensibles aux « effets-maîtres » (Bressoux, 1994 et 1995 ; Duru-Bellat, 2001), ont, plus que d'autres, besoin de construire ces liens au travers des activités que leur proposent leurs enseignants, ce qui devrait contraindre ceux-ci à avoir, plus que d'autres, le souci de faire de cette construction un de leurs objectifs de travail explicites, voire une de leurs priorités. Plus qu'ailleurs, l'enseignement à destination des élèves les moins familiers de l'univers scolaire requiert de savoir et pouvoir instaurer une dialectique entre logique de réussite et logique de compréhension (Cèbe, 2000 ; Goigoux, 2000 et 2001), entre approche fonctionnelle et approche réflexive (Chartier, 1992), entre souci de donner du sens aux situations d'apprentissage et souci de permettre aux élèves d'y construire des significations socialement validées et partagées (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995a), entre processus de dévolution et processus d'institutionnalisation (Perrin-Glorian, 1993 et 1997).

Des pratiques de classes différenciatrices

Il n'existe en effet pas de difficultés en soi, indépendantes de la nature et du cadre socio-institutionnel des activités et des épreuves auxquelles les élèves sont confrontés. Aussi n'est-ce pas seulement dans les caractéristiques et les modes de fonctionnement socio-cognitifs des élèves et dans leurs modes d'interprétation des tâches et situations scolaires, mais également dans les modes de reconnaissance ou de méconnaissance, de traitement et de prise en charge de ces caractéristiques et modes de fonctionnement par les politiques éducatives et par les professionnels de l'institution scolaire, ou plus généralement dans les modes de confrontation entre procès de socialisation et procès de scolarisation, qu'une approche relationnelle et donc non univoque doit s'efforcer de mieux décrire et de mieux comprendre les processus de construction de la difficulté et des inégalités scolaires. Tel est le sens des travaux présentés dans la section précédente, qui mettent au jour et interrogent ce que leurs auteurs considèrent comme une tentation ou une tendance des projets et actions ZEP et de leurs promoteurs, mais aussi des prescriptions et des incitations politiques et administratives auxquelles ils répondent, à méconnaître, à minorer ou tenter de contourner la dimension sociologique et socio-cognitive de la genèse des difficultés et inégalités scolaires, au profit de logiques d'innovation, d'objectifs de socialisation ou du souci de mettre en œuvre des activités plus attractives pour les élèves, dont les rapports avec l'amélioration des apprentissages et des compétences intellectuelles des élèves apparaissent pour le moins problématiques.

C'est la centration sur cette dimension qui est au centre des convergences que l'on vient d'évoquer entre chercheurs appartenant à des domaines disciplinaires différents et soucieux de poser et d'étudier la question de la genèse des inégalités scolaires au cœur des pratiques de savoir, des processus et des activités d'enseignement et d'apprentissage. Leurs recherches s'avèrent convergentes non seulement, comme on vient de le voir, concernant les conduites et caractéristiques socio-cognitives des élèves, mais aussi en ce qu'elles ont pu vérifier et documenter, concernant des classes et des contenus disciplinaires différents, les hypothèses générales selon lesquelles l'institution scolaire et ses agents présupposent et requièrent de tous les élèves des compétences, des postures, des modes de fonctionnement et de traitement des situations didactiques,

qu'ils négligent trop souvent de construire chez ceux qui n'en disposent pas, parce qu'ils en méconnaissent l'importance et la difficulté et qu'ils ont tendance à les considérer comme « allant de soi » et ne posant pas problème, ou qu'ils échouent à construire, en partie du fait des contraintes de situation qui sont les leurs et/ou du cumul de lacunes chez certains élèves ou certaines classes, mais aussi en partie parce que leurs modes d'ajustement aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves considérés comme étant « en difficulté » ne sont pas toujours pertinents pour ce faire.

Cette opacité, pour les élèves mais aussi pour les pratiques enseignantes, des exigences de l'apprentissage, et les malentendus qui en résultent fréquemment, ont pu être observés de manière récurrente concernant les différentes étapes et les différentes composantes de l'avancée du temps et des situations didactiques, et de cette interaction de tutelle particulière qu'est le travail de l'enseignant. Ainsi a-t-on pu mettre en évidence la fréquente méconnaissance par les enseignants de la nécessité, non seulement « d'enrôler » les élèves dans la tâche, l'exercice ou la réalisation proposés, mais de travailler explicitement à leur en faire reconnaître (au double sens du terme) l'enjeu d'apprentissage à plus long terme, et donc de travailler à lier processus de dévolution et processus d'institutionnalisation de manière à faciliter le passage d'un des deux niveaux de dévolution distingués par Marie-Jeanne Perrin-Glorian à l'autre. La centration sur le premier de ces deux niveaux, le souci qu'ont souvent les enseignants, tout particulièrement à l'égard des élèves considérés comme en difficulté, de susciter leur motivation et leur possibilité de « donner du sens » à l'apprentissage, en misant sur l'attractivité ou la familiarité des thèmes, des tâches ou des réalisations qu'ils leur proposent, et en s'inspirant plus ou moins pour cela des incitations à mettre en œuvre des « méthodes actives » et des « pédagogies de projet » (20), peut même faire obstacle à la dévolution et à la reconnaissance par les élèves de l'enjeu d'apprentissage, de la nature ou de la nécessité du travail requis pour pouvoir apprendre au-delà de la réalisation de la tâche ou du projet (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Butlen *et al.*, 2002 ; Cèbe, 2000 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1998). Il semble que ce soit d'autant plus le cas que cette logique et les mises en œuvre qu'elle inspire renforcent la tendance des élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation des tâches, au détriment d'une logique de compréhension et de redescription, de régulation et de ressaisie du type de travail et des modes de fonctionnement cognitif conduisant ou ayant conduit à cette réussite, et qu'elle se conjugue avec la tendance à privilégier la nouveauté, la quantité et la variété des expériences et des réalisations, au détriment de la stabilité et de la récurrence des tâches, tendance elle aussi très forte à l'égard des élèves les plus faibles ou les plus jeunes, et de ceux qui sont considérés comme les plus culturellement démunis.

Une telle centration sur la réussite et la variation des tâches s'affirme souvent au détriment de la prise en charge pédagogique de deux sources importantes de difficultés et de malentendus pour les élèves les moins familiers avec les implicites et les allant de soi des situations et des pratiques de classe : d'une part, la nécessité et la difficulté pour les élèves de pouvoir identifier et traiter les traits de structure des tâches au-delà de leurs traits de surface les plus apparents, les plus nouveaux ou les plus attractifs ; d'autre part, la nécessité – et la difficulté – de parvenir à ce qu'ils puissent repérer, identifier et opérer pour eux-mêmes aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe – dans lesquels, par exemple, les objets et expériences du monde ne sont pas convoqués pour eux-mêmes mais en tant qu'objets pertinents pour l'étude ou en tant que ressources pour l'apprentissage –, que les

quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent. D'où les difficultés fréquemment constatées lors du passage de situations d'action ou d'évocation d'objets et d'expériences du monde, aux processus de décontextualisation et d'institutionnalisation, voire aux procédures de validation des tâches réalisées, ou lors des moments de l'apprentissage qui demandent de pouvoir réorganiser des savoirs anciens dans des savoirs nouveaux. Ces difficultés semblent avoir pour une part leur origine dans le choix des tâches (quand les enseignants privilégient l'intérêt et la variété thématique au détriment de l'objectif cognitif ou conceptuel), et dans un défaut ou une insuffisance de signalisation des caractéristiques déterminantes pour leur réalisation et leur validation, et de désignation des objets pertinents pour l'étude et pour l'apprentissage, défaut ou insuffisance qui rendent plus difficiles pour les élèves la possibilité de se construire des représentations mentales et des critères de pertinence au cours et à l'issue de la réalisation des tâches, et d'acquérir ou d'améliorer les capacités qui leur permettraient de mieux réguler et contrôler leurs conduites et leurs modes de fonctionnement cognitifs.

Certains modes de faire enseignants pêcheraient alors par sous-ajustement didactique, les élèves étant confrontés à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges, pour le traitement desquels ils ne peuvent mobiliser que leurs expériences premières du monde, sans pouvoir disposer ou faire usage d'aides ou de critères leur permettant de redéfinir les tâches de manière pertinente. D'autres pêcheraient au contraire par sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves, en ce qu'ils conduisent, par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, à leur proposer des tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives « de bas niveau » (21), et des situations « fermées », dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur, par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant (22). Un tel sur-ajustement est propice aux effets de leurre chez les élèves faibles et leurs familles, conduits à considérer que « tout va bien » dès lors qu'ils (les élèves) parviennent à réussir les tâches proposées mais peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle de celles-ci ; venant quasi inévitablement à se dévoiler à telle ou telle étape ultérieure de l'apprentissage ou du cursus, de tels effets de leurre se convertissent alors fréquemment en sentiment d'injustice, en rancœur et ressentiment à l'égard de l'école et de ses agents et/ou de soi-même.

De nombreux épisodes de malentendu ou de « décrochage » des élèves les moins experts à reconnaître les enjeux d'apprentissage au-delà de l'effectuation des tâches, à repérer et à opérer pour eux-mêmes les changements de statut des objets, des expériences et des savoirs sollicités et les changements de registre discursif et sémiotique dont est tissé le quotidien des classes ont pu être observés et analysés aussi bien dans des classes dites « traditionnelles » qu'avec des enseignants adeptes de l'innovation et des « méthodes actives », les oppositions « classiques » – pédagogie active ou différenciée vs transmissive ou frontale, concentration sur les élèves vs sur les contenus – n'étant guère intéressantes ici. Mais l'important ne réside pas dans l'observation de ces épisodes, mais dans leur récurrence, pour les mêmes élèves, d'une discipline ou d'une séquence à l'autre. Cette récurrence, affectant préférentiellement les élèves de milieux populaires, est un des points de convergence de l'ensemble des travaux évoqués ici, et elle permet de faire l'hypothèse d'effets de cumul devenant à terme constitutifs de difficultés, d'échec, de démobilité et de décrochage scolaires (Bautier, Bonnéry *et al.*, 2002), hypothèse dont la mise à l'épreuve de données quantitatives et

plus systématiques est encore pour une part à venir. Elle conduit à penser que, si les classes peuvent être considérées par certains comme communautés discursives (Bernié, 2002) ou comme communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991), ces communautés sont loin d'être homogènes tant leur co-construction est faite de malentendus, de contradictions et d'inégalités entre les apports différenciés des élèves (Rochex, 2002), l'affiliation de tous les élèves à une même communauté de pratiques ou à une même communauté discursive relevant plus de l'idéal régulateur de l'activité enseignante (et des discours plus ou moins prescriptifs dont elle est l'objet) que des faits observables.

Enseigner dans des classes « faibles » : gérer des contradictions, préserver des équilibres

On vient de le voir, nombre de travaux interrogent la pertinence des modes d'adaptation des pratiques enseignantes aux caractéristiques perçues des élèves de milieux populaires ou de ZEP, l'inégale qualité des modes de prise en charge pédagogique et didactique de leurs modes de fonctionnement cognitif et d'interprétation des situations scolaires, et leurs possibles effets contre-productifs au regard des objectifs poursuivis ou affichés d'amélioration de la réussite et de réduction des inégalités scolaires. Il n'en demeure pas moins nécessaire d'étudier et d'analyser les raisons de ces modes d'adaptation et d'ajustement, les logiques qui les sous-tendent, les contradictions et les contraintes de situation auxquelles les enseignants s'efforcent de répondre en les mettant en œuvre, et les équilibres qu'ils peuvent ainsi construire et tenter de préserver. Travaillant ces questions concernant l'enseignement de la lecture à des élèves en grande difficulté scolarisés en SEGPA (Goigoux, 2000), ou celui des mathématiques dans des écoles élémentaires situées dans une ZEP très défavorisée (Butlen et al., 2002), certains chercheurs ont tenté, de manière prudente, vu les faibles effectifs de classes et d'enseignants concernés, de formaliser en termes de contradictions un certain nombre de contraintes pesant sur les enseignants exerçant leur métier à destination d'élèves et de classes très défavorisés, et les réponses et les équilibres qu'ils mettent en œuvre face à ces contraintes. La convergence de ces travaux nous semble permettre de reformuler et de regrouper les contradictions qui y sont formalisées en quatre contradictions principales qui, bien évidemment font écho à ce qui a été dit ci-dessus sur les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes, et qui se superposent pour une large part, sans pour autant s'identifier.

La première contradiction oppose le travail d'enseignement-apprentissage, d'une part, et, d'autre part, la nécessité et la difficulté, plus ou moins grandes selon les sites, de créer et de préserver ses conditions de possibilité. Le second terme de cette contradiction renvoie au traitement des problèmes de discipline, de socialisation, d'appétence et de motivation des élèves, à la nécessité de « tenir » la classe et de faire que l'ordre scolaire ne se délite pas, d'instituer les enfants et adolescents en élèves (ce qui n'est jamais réalisé une fois pour toutes), de les « motiver » et de faire qu'ils acceptent de se prêter aux activités qu'on leur propose, de préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes malgré les difficultés rencontrées et les performances médiocres obtenues et ainsi de prévenir leur démobilité ou leur « décrochage ». On l'a vu, ces différentes préoccupations entrent souvent en concurrence et en contradiction avec le traitement et l'avancée didactiques des contenus d'enseignement. D'une part, le temps, l'énergie et la réflexion, individuelle et collective, que l'on consacre aux unes ne peuvent l'être aux autres. D'autre part, l'interrogation porte également sur les concep-

tions, explicites ou implicites, des rapports entre l'un et l'autre des deux termes de la contradiction : la création et la préservation des conditions de possibilité de l'enseignement sont-elles perçues comme un préalable ou une condition indispensable mais extérieure à l'enseignement lui-même, ou comme pouvant en être, au moins pour une part, le produit ?

La deuxième contradiction oppose le souci et la logique de la réussite à celle de l'apprentissage, la prédominance des premiers conduisant les enseignants, soucieux de faire que leurs élèves en difficulté réussissent « quand même » et de pouvoir valoriser cette réussite, à simplifier et morceler les tâches à l'excès, en aplanissant les difficultés ou en se satisfaisant, pour leurs élèves les plus en difficulté, du minimum d'activité et de compréhension leur permettant de ne pas perdre le cours de la classe (23), voire à évoluer progressivement et en partie à leur insu, d'attentes de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques à des attentes de résultats en termes de motivation, d'efforts et de rapport au travail (van Zanten, 2001). Une conception trop étroite de la pédagogie de réussite peut dès lors accroître les malentendus dont sont déjà victimes les élèves les moins familiers avec l'univers scolaire.

La troisième contradiction concerne la difficulté à nouer ensemble la logique collective de conduite de la classe et la logique individuelle de suivi et de régulation du travail des différents élèves. Cette difficulté peut, selon les enseignants ou les situations, se traduire par une individualisation maximale des activités proposées aux élèves et de leur suivi par le maître, aboutissant à une diminution drastique, voire une quasi-disparition, des phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation, ou même de correction, et restreignant ainsi considérablement la possibilité pour la classe de se construire une histoire collective et d'avoir un ensemble de savoirs et de procédures en commun. Elle peut aussi conduire à méconnaître la diversité et le caractère très inégalement pertinent des participations individuelles à la tâche collective, que celle-ci soit, par exemple la lecture-compréhension d'un texte (cf. note 23) ou la réalisation de tel ou tel projet ou réalisation visant à « donner du sens » aux apprentissages en les inscrivant dans des dynamiques considérées comme moins « scolaires », plus attractives et plus « authentiques » que l'ordinaire des classes.

La quatrième et dernière contradiction concerne, elle, les rapports entre l'interprétation et la régulation par les enseignants des conduites des élèves sur le plan du fonctionnement cognitif requis par les apprentissages et réellement mis en œuvre dans les classes, et leur interprétation et leur régulation sur les plans comportemental et psychologique, voire psychologisant ou en mobilisant des explications de type « handicap socio-culturel » très à distance des conduites spécifiées des élèves. Plus les enseignants éprouvent de difficultés à analyser et à réguler les conduites de leurs élèves sur le premier de ces registres, plus leurs modes d'interprétation et d'intervention se situent sur le registre du comportement et mobilisent des catégories très générales, d'ordre psychologique ou sociologique, qui ne les aident guère à spécifier la nature des difficultés que rencontrent leurs élèves, voire des activités qu'eux-mêmes leur proposent, les comportements, attitudes et traits de caractère des élèves ainsi mis en avant étant le plus souvent perçues comme sources et causes des difficultés d'apprentissage, et rarement comme pouvant en être, au moins partiellement, l'effet et la conséquence (Monfroy, 2002). On voit ici combien ce qui relève de difficultés professionnelles et peut être analysé comme tel, est étroitement entremêlé avec ce qui relève et peut être étudié en termes de catégories enseignantes d'entendement, de confrontation entre habitus de classes moyennes et habitus de classes popu-

lares, ou de dimension de classe des pratiques et des représentations enseignantes (Léger et Tripier, 1986). On voit également, comme on l'a vu *supra* concernant les deux dimensions de l'expérience des élèves, combien il est difficile de tenir en même temps les deux problématiques, de ne pas oublier ou minorer le fait que les pratiques enseignantes ne se limitent pas à leur spécificité professionnelle mais sont socialement inscrites et socialement déterminées, et doivent être étudiées et analysées en tant que telles au même titre que d'autres pratiques sociales.

Des modèles pédagogiques et des curricula différenciés et potentiellement différenciateurs

De nombreux travaux, venant plutôt du domaine de la sociologie que de celui des sciences de l'éducation ou des didactiques des disciplines, ont ainsi étudié et interrogé, du point de vue de leurs possibles effets différenciateurs et producteurs d'inégalité, les projets d'établissement, les pratiques et les principes pédagogiques mis en œuvre ou déclarés par les enseignants, et les modes d'adaptation des curricula qu'ils opèrent, en les mettant en rapport avec les variables sociologiques permettant de décrire les publics auxquels ils s'adressent (sans aller jusqu'aux caractéristiques socio-cognitives des élèves), et avec diverses variables sociologiques concernant les enseignants eux-mêmes.

La plupart de ces travaux s'inscrivent dans la perspective de sociologie du curriculum ouverte en France par Viviane Isambert-Jamati (1984 et 1990) et Lucie Tanguy (1983 a et b), celle-ci s'intéressant aux différenciations des curricula selon les filières (filières générales vs filières techniques), tandis que Viviane Isambert-Jamati s'est attachée à ces différenciations et à l'efficacité socialement différentielle des pratiques pédagogiques dans les mêmes classes de l'enseignement élémentaire ou secondaire selon les caractéristiques sociales des élèves. Ainsi a-t-elle montré que le contenu effectif des « activités d'éveil » au Cours moyen variait selon la tonalité sociale des écoles : fabrication d'objets utiles ou de maquettes, recours aux schémas et aux descriptions détaillées favorisant les capacités d'analyse et de synthèse et formant les bases d'une culture proprement technique pour les élèves de milieu aisé ; production d'objets décoratifs visant la formation du goût, et naturalisation des activités et des relations de travail en milieu populaire (24) (Isambert-Jamati, 1984). De même a-t-elle montré que les pédagogies « libertaires » ou « modernistes » en matière d'enseignement du français au lycée favorisaient les élèves d'origine aisée mais desservaient les élèves d'origine ouvrière, lesquels profitent au contraire plus des pédagogies « critiques » ou « classiques » (Isambert-Jamati, 1990). À partir de l'analyse de rapports d'inspection, Éric Plaisance, quant à lui, a mis en évidence l'existence à l'école maternelle de deux modèles pédagogiques successifs, dont il interroge les rapports avec les attentes des différents milieux sociaux : le modèle « productif », dominant dans la période de l'après-guerre et correspondant à une pédagogie plus « visible », lui apparaît plus conforme aux attentes des familles de milieu populaire, tandis que le modèle « expressif » est plus conforme à celles des familles de milieux aisés et plus instruits, et tend à s'imposer avec l'élévation du niveau social des enfants préscolarisés, mais aussi de celui des enseignantes de l'école maternelle (Plaisance, 1986). Observant les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans des classes de Grande section, Geneviève Dannepond (1979) a, dans la même période, comparé trois écoles maternelles accueillant, pour deux d'entre elles, une majorité d'enfants de milieux populaires et, pour la troisième, une majorité d'enfants de milieux bourgeois. On observe dans cette dernière une

distinction plus grande et plus marquée que dans les autres écoles entre les « activités maternelle » (dessin, peinture, rythmique) et les activités d'initiation préparant à l'enseignement de la lecture-écriture ; de même, et cette différenciation recoupe en partie la précédente, les enfants de la maternelle à dominante bourgeoise passent-ils plus de temps en activités collectives dirigées, alors que les enfants des écoles à dominante populaire passent plus de temps en activités libres organisées en groupes ou ateliers. Les trois écoles font une place importante au « thème de vie », thématique transversale à différentes activités, mais la nature et la « durée de vie » de celui-ci varient selon les écoles : il apparaît plus souvent lié aux événements du calendrier (Noël, la Chandeleur...) ou de la vie des enfants dans les écoles à dominante populaire, alors qu'il est plus « littéraire » et a une durée de vie plus longue dans l'école à dominante bourgeoise. Si l'auteur s'interroge sur les effets potentiels – en termes de renforcement ou de compensation des inégalités sociales – des différences observées et des modes d'adaptation aux différents publics qui les sous-tendent, il lui est difficile de conclure, tant la comparaison qu'elle opère est rendue malaisée par le recouvrement entre différences de recrutement social et différences de modèles pédagogiques (des deux écoles à dominante populaire, l'une met en œuvre, de même que l'école à dominante bourgeoise, une pédagogie qualifiée de « classique » alors que l'autre met en œuvre une pédagogie « innovante »).

Les travaux que l'on vient d'évoquer sont antérieurs à la mise en œuvre de la politique ZEP ; d'autres leur ont succédé après celle-ci, dont les auteurs, soucieux de comparaison entre écoles ou établissements socialement contrastés, ont parfois pris en considération ou croisé la variable ZEP pour caractériser les écoles et établissements à dominante populaire, défavorisée ou très défavorisée. Ainsi, près de vingt ans après Geneviève Dannepond, Nicole Desgropes Barbereux a, elle aussi, tenté de comparer les interactions enseignant(e) – élèves et les pratiques pédagogiques dans des classes de Grande section de maternelle situées en ZEP, en secteur socialement mixte ou en secteur favorisé. Ses observations montrent que, si les élèves de ZEP apparaissent beaucoup plus sollicités à prendre la parole en classe que leurs pairs des secteurs plus favorisés, leurs interventions sont moins « rentables », en ce sens que leur contenu est moins fréquemment repris par les enseignant(e)s et est moins souvent intégré comme apport à la dynamique de construction de savoirs. Les pratiques pédagogiques des classes ZEP sont proches de ce que Bernstein nomme « code sériel » : concentration sur la tâche, insistance sur l'efficacité immédiate et visible, activités stéréotypées et ritualisées, guidage pas à pas et fort contrôle exercé par l'adulte (25), alors que les pratiques observées en secteur favorisé sont, elles, proches du « code intégré », centrées sur l'enfant et ses centres d'intérêt et sollicitant l'activité créatrice des élèves ; toutefois, les enfants d'origine populaire et les élèves en difficulté y sont moins à l'aise et semblent gênés par le caractère implicite et le manque de clarté des normes et des attentes enseignantes (Desgropes-Barbereux, 1997). S'intéressant au collège, Marie-Paule Poggi-Combaz (2002) y étudie la différenciation des contenus d'enseignement en EPS, selon les caractéristiques sociales du public scolaire, en s'appuyant sur les déclarations des enseignants enquêtés par questionnaire et entretiens. Interrogés sur les objectifs qu'ils jugent prioritaires, ceux d'entre eux qui exercent en établissements très défavorisés insistent sur les objectifs de socialisation, l'apprentissage de règles de vie et de règles morales, domaine dans lequel ils situent les carences de leurs élèves, tandis que leurs collègues exerçant en collèges favorisés ont une gamme d'objectifs plus larges où cohabitent développement d'une motricité spécifique et générale, insistance sur les apprentissages et les méthodes de travail et souci

d'épanouissement des élèves ; les premiers se disent plus proches d'une éducation physique à dominante sportive tandis que les seconds disent viser l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée, différences qui, selon l'auteur, conduisent à élargir, voire à enrichir pour les uns, ou au contraire à restreindre, voire à appauvrir pour les autres, le champ des pratiques corporelles proposées.

Dans son enquête par questionnaire portant sur « les instituteurs des cités HLM » de l'agglomération nantaise, Yves Careil (1994) met en rapport des variables telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, la profession du conjoint, l'éventuelle fréquentation de l'enseignement supérieur, les appartenances syndicales ou religieuses, avec d'autres variables permettant de caractériser le modèle pédagogique et le rapport au métier des enquêtés, appréhendés à partir de choix et préférences déclarés concernant les rapports avec les parents, l'attitude à l'égard de la différenciation pédagogique, la priorité accordée au respect des programmes et de la discipline ou à la mise en activité de l'élève et à l'individualisation de l'enseignement. Il montre ainsi que, globalement, les instituteurs et institutrices âgés, d'origine populaire, ancrés dans la culture laïque et les croyances de l'École libératrice, s'en tiennent à une pédagogie que l'on peut qualifier de traditionaliste (position minoritaire dans les écoles étudiées), tandis que leurs collègues issus des milieux aisés, qui sont plus souvent de sexe féminin, adoptent une pédagogie « moderniste » et sont plus fréquemment demandeurs d'une collaboration avec les parents. D'où un divorce croissant entre les attentes des familles populaires, qui demeurent majoritairement très traditionnelles, et la nouvelle « offre scolaire », portée par une nouvelle génération d'instituteurs, et surtout d'institutrices, ayant importé à l'intérieur de l'institution scolaire et dans les quartiers HLM où elles exercent, les « pratiques éclairées » et la définition de l'enfance propres à leur milieu familial et social. Divorce qui, avec la persistance du noyau d'enseignants « traditionalistes », atteste, selon Yves Careil, la résistance qu'oppose l'école élémentaire encore régie par les principes de « l'école du peuple », à l'extension de la définition de l'enfance et du « métier d'enfant » propre aux classes dominantes (Chamboredon et Prévot, 1973) qui s'est, en revanche, imposée à l'école maternelle. Progressivement, dans les travaux ultérieurs de son auteur, les résultats de cette enquête seront mobilisés comme indiquant que le processus d'offensive libérale sur l'école, « dont les enseignants peuvent être plus ou moins consciemment les vecteurs », est déjà bien engagé, sur fond de désengagement de l'État (Careil, 1998).

D'autres travaux visent à étudier les processus de différenciation à un niveau plus large que celui des pratiques de classes, des modèles ou des objectifs pédagogiques. Ainsi Sophie Devineau et Gilles Combaz se sont l'un et l'autre intéressés, sous cet angle, aux orientations des projets d'établissement. La première a étudié 125 projets d'établissement, émanant de sept académies différentes, et elle a recueilli des éléments concernant la scolarité des élèves dans 48 des 125 collèges concernés. L'analyse thématique des documents écrits et de l'importance quantitative qu'y ont les rubriques de l'orientation, de l'enseignement, de la socialisation de l'élève et de l'ouverture du collège sur l'extérieur la conduisent à construire cinq profils de discours, cinq types de projets, qu'elle qualifie de modernisants, industriels, compensatoires, élitistes et conservateurs. La mise en regard de ces types de projets avec les caractéristiques des élèves la conduit à conclure que « lorsque les élèves sont d'origine populaire mais d'un bon niveau scolaire de fin d'élémentaire, les projets mis en œuvre sont soit conservateurs, soit élitistes, mais lorsque le niveau scolaire des élèves est plus faible les projets des collèges sont de type compensatoire. Et, concernant les élèves plus favorisés socialement, les projets sont tantôt modernisants si le niveau scolaire est

bon, tantôt industriels si le niveau est faible ». La confrontation des types de projets avec les évaluations et les orientations en fin de classe de 5^e d'une cohorte d'élèves l'amène à écrire « que les enfants de cadres supérieurs réussissent mieux lorsque les projets sont conservateurs ou industriels, les enfants des professions intermédiaires lorsque les projets sont conservateurs, les enfants d'employés et d'ouvriers lorsque les projets sont élitistes » ; inversement, « les enfants de cadres supérieurs échouent plus avec les compensatoires ; les enfants de professions intermédiaires avec les industriels, les enfants d'ouvriers avec les industriels et les modernisants, et les enfants d'employés avec les conservateurs » (Devineau, 1998). Il est néanmoins permis de se demander si de telles conclusions ne sont pas quelque peu rapides, compte tenu de la nature (documents écrits dont le rapport avec la réalité des pratiques est peu interrogé) ou de la quantité (une seule cohorte d'élèves étudiée) des matériaux considérés. Faisant, comme Sophie Devineau, l'hypothèse que le projet d'établissement n'est pas seulement un document administratif, qu'il « n'est pas sans incidence sur le curriculum scolaire » (26), Gilles Combaz (2002) a étudié les actions et orientations constitutives des projets d'établissement de l'ensemble des 101 collèges du Val-de-Marne, et a montré qu'elles variaient sensiblement selon la composition sociale du public des collèges concernés (répartis en six profils d'établissement dont le profil « défavorisé » est proche des caractéristiques moyennes des établissements ZEP) : les orientations visant à promouvoir l'ouverture culturelle, l'interdisciplinarité, la connaissance du monde du travail, ou à améliorer le cadre de vie à l'intérieur de l'établissement sont plus investies par les collèges très favorisés ou favorisés que par les autres, les collèges ouvriers ou défavorisés privilégiant le renforcement des compétences instrumentales, la prévention dans le domaine de l'hygiène et de la santé et la lutte contre la violence, ce qui, concernant ces établissements, relèverait sans doute, selon l'auteur, d'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Les variations ainsi observées sont dès lors interprétées comme allant « dans le sens d'un maintien – voire d'un creusement – des inégalités » (*Ibidem*).

Alain Kerlan s'est, quant à lui, intéressé aux parcours diversifiés, mis en œuvre dans les classes de 5^e et 4^e de collège à partir de la rentrée 1997, dernier né des dispositifs et des politiques faisant de la diversification un moyen privilégié de la modernisation et/ou de la démocratisation du système éducatif. Il y décèle les mêmes logiques et conceptions que celles qui ont pu être observées et interrogées concernant les projets et actions ZEP : pédagogie et stratégies du détour, logique de production et de projet, souci de l'attractivité des réalisations, visée de « contextualisation » s'efforçant de rendre les activités plus « authentiques » parce que plus proches de l'expérience des élèves et des « pratiques sociales de référence », voire souci de promouvoir des « espaces de réussite » différenciés permettant aux élèves les plus en difficulté dans les apprentissages « traditionnels » de préserver une image satisfaisante d'eux-mêmes. Les constats opérés conduisent Alain Kerlan à s'interroger sur les rapports entre diversification et démocratisation en questionnant la mise en œuvre des parcours diversifiés au collège à partir des interrogations de Bernstein (1975b) sur la pédagogie invisible ou de Perrenoud (1985) sur les pédagogies nouvelles, en se demandant s'ils ne risquent pas de conduire à une diminution et une dilution de l'exposition des élèves à l'apprentissage, et à un brouillage des conditions et des modes de travail requis par l'apprentissage (Kerlan, 2000 et 2003). Si les données qu'il a recueillies ne permettent pas de conclure (d'une part, parce que les enseignants concernés sont réticents à évaluer en termes d'apprentissages les actions mises en œuvre dans les parcours diversifiés, d'autre part, parce que l'enquête de ter-

rain révèle des situations plus complexes et nuancées), on voit que l'on retrouve dans un tel travail des questionnements et des hypothèses très proches de ceux que soulèvent les travaux présentés *supra* à propos des actions et projets ZEP.

Deux remarques s'imposent au terme de cette recension de travaux tendant à montrer que les projets et actions mis en œuvre dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire et, plus généralement, les modes d'adaptation des pratiques professionnelles enseignantes et des curricula aux caractéristiques, sociales, socio-cognitives ou comportementales, réelles ou supposées, des élèves de milieu populaire, seraient bien moins démocratisants que ne le disent et ne le pensent leurs promoteurs, voire qu'ils seraient contre-productifs au regard des visées de réduction des inégalités sociales de réussite, parce que préjudiciables aux élèves les moins familiers avec l'univers scolaire. La première est que rares sont ces travaux qui parviennent à mettre leurs hypothèses et analyses à l'épreuve d'une évaluation quantifiée des progressions différenciées des élèves en termes d'apprentissage (27), une telle évaluation étant difficilement compatible, dans des recherches menées par de petites équipes comme c'est souvent le cas, avec une prise en considération, au-delà du ponctuel ou du déclaratif, des pratiques de savoirs concrètes et des reconfigurations « ordinaires » des curricula mis en œuvre dans le quotidien des classes et des établissements. Fortement inspirées, on l'a dit, des thèses de Bernstein, les analyses ainsi opérées relèvent pour l'essentiel d'une démarche inférentielle, dont nous serions tentés de dire qu'elle requiert une prudence d'autant plus grande quant aux hypothèses ou aux conclusions qu'elle permet de formuler, que les matériaux et données étudiés se situent à une plus grande distance de l'observation effective et régulière des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et que l'empan temporel des phénomènes observés est plus réduit. La seconde remarque porte sur le fait que les travaux s'intéressant plus spécifiquement aux conduites et aux caractéristiques socio-cognitives des élèves et à la dimension didactique des modes de faire enseignants émanent plus souvent d'équipes et de chercheurs appartenant aux domaines de la psychologie, des didactiques ou des sciences de l'éducation, tandis que leurs homologues appartenant à la sociologie sont, à quelques exceptions près, plus souvent portés à étudier et mettre au jour le rôle différenciateur et « reproducteur » de l'institution scolaire et des pratiques de ses agents. Faut-il voir là une manifestation de ce que Marie Duru-Bellat (2002) tient pour une réticence des sociologues (en particulier des sociologues français durablement influencés par les théories de la Reproduction) à « développer une sociologie du développement cognitif (et) à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux » ? Une telle question mérite évidemment d'être posée, tout en sachant que, plus les enfants avancent en âge, plus ils relèvent d'institutions et de modes différents (et éventuellement contradictoires) de socialisation et de développement (familles, institutions de la petite enfance, divers modes de garde, groupes de pairs, école...), et plus il est difficile, voire impossible, de faire la part de ce que le développement cognitif doit à l'une ou l'autre de ces institutions, à l'un ou l'autre des genres d'activités qui y sont privilégiés.

Contraintes de situation et effets de contexte

La question ainsi soulevée par Marie Duru-Bellat interroge la division sociale du travail de recherche, non seulement entre équipes et chercheurs, mais aussi entre disciplines et points de vue théoriques et épistémologiques, division sociale du travail qui pèse sur le choix des objets étudiés et des approches mises en œuvre préférentiellement par les uns ou les autres. Le débat, scientifique ou idéo-

logique, est parfois vif quant à ces orientations et à leur inscription dans tel ou tel domaine disciplinaire. Certains des travaux que nous venons de présenter ont ainsi pu être soupçonnés ou accusés de n'étudier les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes aux caractéristiques sociales ou socio-cognitives des élèves que pour eux-mêmes, en minorant le poids des déterminismes sociaux, de n'expliquer « l'échec scolaire » que par des causes scolaires, et, dès lors, de relever de l'expertise et de la doxa politico-pédagogique, voire de la « sociologie d'État », produisant un discours dépolitisé et dépolitisant d'accompagnement de la transformation managériale ou libérale de l'école, accusation portée par certains sociologues (Garcia, 2000 ; Poupeau 2001 et 2003). Au-delà de l'aspect polémique et parfois scientifiquement discutable (Isambert-Jamati, 2004) de tels propos émanant de sociologues qui, bien que se revendiquant de l'héritage de Bourdieu, pourraient se voir imputer en retour d'avoir quelque peu oublié les analyses critiques de celui-ci sur le caractère élitiste et sélectif des pédagogies implicites et sur les fonctions sociales de l'École, la question ainsi soulevée de la nécessaire réflexivité du travail de recherche quant aux rapports entre appartenances et points de vue disciplinaires ou institutionnels et choix des objets et démarches de recherche mérite évidemment d'être prise au sérieux.

Ainsi peut-on penser que ce sont des raisons qui tiennent à la fois aux différents champs scientifiques et institutionnels, à leurs normes et aux rapports qu'y entretiennent logiques de recherche et logiques d'action, qui expliquent en partie que, plus que les psychologues, les didacticiens ou les spécialistes de Sciences de l'Éducation, les sociologues insistent sur le fait que les caractéristiques socio-cognitives des élèves, mais aussi les modes d'adaptation et d'ajustement des pratiques enseignantes et du fonctionnement des écoles et établissements, ne doivent pas être considérés seulement comme des causes ou des médiations de la genèse des inégalités et de « l'échec » scolaires et du bilan plutôt décevant de la politique ZEP à cet égard, mais aussi, voire d'abord, comme des conséquences des transformations socio-économiques et des politiques éducatives de ces dernières décennies et de leur cristallisation dans des contextes locaux déterminant des conditions d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus contrastées, et fortement détériorées dans les quartiers, les écoles et les établissements les plus populaires.

Tel est le point de vue de Sylvain Broccolichi et Choukri Ben Ayed (1999 et 2003), qui insistent sur les effets conjugués d'une politique de lutte contre le chômage des jeunes par l'allongement des scolarités et l'augmentation des taux d'accès aux différentes filières du lycée et de l'enseignement post-secondaire, et de la politique scolaire qui en découle et qui a abouti en très peu de temps à supprimer toute possibilité d'orientation au cours de la scolarité au collège pour les élèves les plus faibles, dont toutes les enquêtes statistiques montrent qu'ils sont très majoritairement issus des milieux populaires. Faute de progrès sensible (« de révolution mentale et pratique », écrivent-ils) dans les modes de traitement de la difficulté et de l'inadaptation scolaires dans les collèges, ce sont les établissements qui jusqu'alors orientaient, en fin de 5^e une proportion importante (parfois près ou plus de la moitié) de leurs élèves vers l'enseignement professionnel court et qui ne peuvent plus le faire aujourd'hui sans pour autant être en mesure de réduire significativement les difficultés de ces élèves, ce sont donc les collèges dont le recrutement est le plus populaire qui se trouvent les plus déstabilisés et qui ont vu se dégrader sensiblement leurs conditions de fonctionnement, d'enseignement et d'apprentissage dès la deuxième moitié des années 1980 et surtout à partir de la décennie 1990. Dégradation sensible – dont différents mouve-

ments de revendication ont montré le caractère explosif – encore accentuée par la forte croissance des disparités entre collèges (recrutement social et taille des établissements, caractéristiques des enseignants qui y exercent) et par l'intensification de la concurrence entre établissements dont les responsables cherchent à attirer ou à retenir les élèves de leur secteur les mieux dotés socialement et scolairement (Broccolichi et van Zanten, 1997 ; Rhein, 1997 ; Oberti, 1999 ; Barthon et Oberti, 2000), quitte à importer au sein du collège, en particulier par les biais de la constitution des classes et du jeu des options, les phénomènes de concurrence qui pèsent de l'extérieur sur lui (Payet, 1995 ; Giry-Croissard et Niel, 1997). L'ensemble de ces processus concourent à une hiérarchisation croissante des espaces scolaires, essentiellement étudiée et sans doute particulièrement forte concernant les collèges mais dont il n'est pas de raison de penser qu'elle épargnerait les écoles, et qui s'exerce au détriment des écoles et établissements de quartiers populaires et particulièrement de ceux qui sont situés dans les quartiers les plus touchés par la crise économique et par la précarisation et la ségrégation sociale, quartiers et établissements dans lesquels populations et enseignants peuvent partager le sentiment d'être captifs d'un environnement qu'ils souhaitent quitter au plus vite, et où le sentiment de désarroi, voire d'impuissance professionnelle, des enseignants fait parfois écho au sentiment des élèves et de leurs familles de n'avoir aucune prise sur leur destin social.

C'est à ces élèves les plus fragiles et à ces établissements (qui cumulent très souvent les différents « labels » : ZEP, établissements sensibles, postes à aménagement particulier...) dont les conditions d'enseignement et de fonctionnement sont les plus dégradées, que se sont plus particulièrement intéressées les recherches menées, séparément ou conjointement, par Sylvain Broccolichi et Agnès van Zanten. Le premier, à partir de ses travaux sur le renouvellement des processus de ségrégation dans l'enseignement secondaire et sur les élèves sortant du système éducatif sans qualification, insiste sur les effets de leurre et de désillusion, produits par une moindre sélectivité et une amélioration apparente des carrières des élèves les plus faibles qui ne s'accompagnent pas pour autant d'une amélioration de leurs acquisitions, sur la rupture ou le délitement des liens pédagogiques qui résulte de l'accumulation des difficultés scolaires et des humiliations qui leur sont liées, et sur le développement des phénomènes d'indiscipline et de dégradation du climat scolaire qui s'ensuit (Broccolichi, 1995 et 2000 ; Broccolichi et Larguèze, 1996 ; cf. également Bonnéry, 2003a et b, sur cette « spirale » de la difficulté concernant les élèves « décrocheurs »). Avec Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi voit dans ces processus qui touchent de plein fouet les collèges des quartiers les plus pauvres et les plus précarisés, les effets d'« une transformation inachevée du système scolaire » (1999) et de « l'incertitude qui demeure quant à la capacité effective des acteurs des collèges à construire des solutions adaptées aux élèves qu'ils ont en charge avec leurs ressources propres » (2003). Avec d'autres observateurs, il note combien l'élargissement de l'autonomie des collèges et la politique de « projet d'établissement » s'avèrent impuissants à réduire cette incertitude, quand bien même ils ne contribuent pas à l'accroître en exacerbant les logiques de concurrence et les processus d'adaptation aux élèves qui y concourent.

Ce sont également les effets durables de la sous-sélection scolaire des « enfants de la démocratisation » et des désillusions qui leur sont liées qui sont pour une large part au cœur des analyses que Stéphane Beaud (2002) fait des parcours de scolarisation secondaire et supérieure de jeunes d'un quartier d'habitat social de l'agglomération de Montbéliard, qu'il a suivis pendant dix ans. Collégiens de ZEP, puis « exclus de l'intérieur » du lycée de masse, ces jeunes sont

devenus « étudiants par défaut » d'un premier cycle universitaire dans lequel ils connaissent un échec cuisant, qui éclaire rétrospectivement la face cachée de leur parcours scolaire antérieur, mais aussi celle d'une politique scolaire volontariste (celle des « 80 % au niveau bac ») plus soucieuse du maintien prolongé d'une proportion croissante de jeunes dans l'institution que d'une amélioration effective de leurs conditions d'étude et d'apprentissage et d'une rupture avec l'héritage et le fonctionnement de l'école de classe, faute desquelles l'école de masse ne peut être que celle du recul dans le temps du constat d'échec, et de l'exacerbation du désarroi et du ressentiment de tous les « malgré nous » des études longues. Ayant pu « se débrouiller » pour passer de classe en classe en jouant avec les faiblesses de l'institution, tout en se tenant à l'écart de la culture et de la socialisation scolaires, ces jeunes se trouvent très mal préparés pour faire face aux exigences, aux modes et aux habitudes de travail propres au lycée et à l'université, y compris aux filières dévalorisées par lesquelles ils y ont accès, et ils payent au prix fort les différentes formes de sous-sélection scolaire dont ils ont préalablement « profité », lors de leur passage dans l'enseignement supérieur et au moment de leur insertion professionnelle. Peu armés scolairement et culturellement, confrontés très brutalement au déclassement et à l'insécurité économique et sociale, souvent relégués dans leur quartier, ils sont moralement et psychologiquement d'autant plus fragilisés que leur expérience scolaire et ses désillusions ne leur permettent plus guère de pouvoir se reconnaître ou s'inscrire dans une culture ouvrière elle-même en profonde transformation.

Agnès van Zanten, quant à elle, est l'auteur de la seule recherche française (van Zanten, 2001) s'efforçant de penser et d'étudier ensemble les logiques politiques et institutionnelles, tant nationales que locales, celles des agents éducatifs et de la division sociale du travail éducatif, et celles des élèves, en variant son échelle d'observation de l'espace de la banlieue à celui de la classe, en passant par ceux du district scolaire et de l'établissement. Privilégiant une approche spatiale qu'elle juge insuffisamment développée dans la recherche française en éducation, faisant la synthèse de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées durant sept années sur la construction des ségrégations scolaires dans une même ville de la banlieue parisienne, elle y met l'accent sur le rôle central des contextes et des processus locaux, tout en récusant les approches étroitement localistes et les interprétations unilatérales, exclusivement internes ou exclusivement externes, des processus de ségrégation scolaire. Le contexte général dans lequel se situe ce qu'elle nomme « école de la périphérie » est celui de la paupérisation, de la précarisation et de la disqualification sociale des « cités » et des villes de « banlieue ». Mais les établissements ne font pas subir les dynamiques des villes et quartiers populaires ; ils contribuent à celles-ci en retraduisant dans leurs logiques propres les pressions de l'environnement local qui s'exercent sur eux. Ainsi, face aux phénomènes d'évitement et aux « stratégies » et pratiques parentales en matière de scolarisation de leurs enfants, les établissements et leurs responsables répondent en tentant d'attirer et de retenir les « bons élèves », d'une part en diversifiant leur offre scolaire par le jeu des options et du mode de constitution des classes, d'autre part en déployant d'importants efforts pour améliorer la discipline et la sécurité à l'intérieur du collège, ce qui se fait parfois au détriment des objectifs d'enseignement. De telles tentatives, peu efficaces pour enrayer les phénomènes auxquels elles visent à répondre, vont même souvent à l'encontre des objectifs poursuivis et contribuent à l'accroissement des inégalités scolaires, en ce qu'elles « tendent à éloigner les établissements périphériques de leur mission primordiale de transmission de connaissances en faveur de pratiques visant à améliorer l'image disciplinaire des établissements, à renforcer la polari-

sation scolaire, sociale ou ethnique ou à retraduire la hiérarchie entre établissements en hiérarchie entre classes d'un même établissement », et ce d'autant plus qu'il y a carence de régulation politique des logiques de concurrence que chaque établissement affronte quasiment seul.

Étudiant aussi bien les pratiques parentales que les modes de constitution des classes, la division sociale du travail éducatif au sein des établissements ou le travail de resocialisation professionnelle et de contextualisation de leurs pratiques et de leurs exigences opéré par les enseignants, Agnès van Zanten insiste, en conclusion de son travail, sur le fait que, si les pratiques mises en œuvre par les différents acteurs des établissements de la périphérie permettent de « faire tenir » les situations au quotidien, elles ne permettent pas de s'attaquer aux causes réelles des problèmes rencontrés et contribuent même à leur aggravation. Mais ces pratiques ne peuvent être considérées seulement pour elles-mêmes, ni même dans leurs multiples interactions dans la construction de l'espace et des dynamiques scolaires locaux, indépendamment de la présence ou de l'absence de processus de régulation entre acteurs mais aussi et surtout entre instances politiques et administratives. Or le processus de régulation dominant est bien plus d'ordre procédural, bureaucratique et moralisant que d'ordre politique ; il consiste pour une très large part en un processus de délégation du haut vers le bas des problèmes rencontrés et d'appel à la mobilisation des acteurs, voire de culpabilisation de ceux-ci. Il relève ainsi bien plus d'une politique de gestion de la ségrégation que d'une politique de lutte contre ses principales causes et de traitement à long terme des inégalités et des risques d'exclusion.

Si les processus mis au jour et analysés par Agnès van Zanten dans cette entreprise de longue haleine convergent pour une part avec ceux que d'autres travaux avaient également pu mettre en évidence, c'est l'approche spatiale qui spécifie un tel travail, en parfaite continuité avec les hypothèses que son auteur développait déjà quinze ans auparavant, à propos de la mise en place des ZEP, quand elle écrivait avec Alain Léger combien « l'examen des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter des éléments très pertinents à l'étude des rapports école-société » (Henriot et Léger, 1984). Cette approche spatiale, qui fait des ZEP et de leurs établissements ou, plus précisément, du « local », un objet et non seulement un terrain de recherche, la conduit à proposer une notion ou catégorie nouvelle, « l'école de la périphérie », et à faire par là l'hypothèse que l'on n'observe pas simplement « dans les établissements et les quartiers périphériques des phénomènes présents dans d'autres établissements et d'autres quartiers, mais à des doses plus faibles et donc moins repérables et moins prises en compte dans l'activité ordinaire des acteurs », mais que « la concentration de ces éléments (y) produit des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique" ». Tout son travail apporte de sérieux arguments en faveur de cette hypothèse, même si elle reconnaît prudemment « qu'une démonstration rigoureuse nécessiterait de comparer systématiquement les zones et les écoles périphériques à des zones ou des établissements "ordinaires" ou "favorisés", ce qui n'est pas possible dans l'état actuel des connaissances ». La force de l'argumentation n'est-elle pas toutefois affaiblie, ou du moins questionnée, par le fait que l'ensemble des dynamiques et des réalités scolaires qui sont données à voir dans *L'école de la périphérie* sont observées et analysées au collège et donc au moment de l'adolescence des élèves, ce qui est d'ailleurs le cas de la quasi totalité des travaux, peu nombreux au demeurant, sur la construction des ségrégations scolaires ? Ne peut-on penser que ces dynamiques seraient moins affirmées, moins cristallisées, et dès lors l'hypothèse de la spécificité moins tranchée,

si l'on pouvait certes effectuer des comparaisons rigoureuses sur le plan synchronique, mais également sur le plan diachronique, afin d'étudier comment et selon quelles modalités les logiques qui se donnent à voir de manière exacerbée dans les collèges de la périphérie mais qui ne s'y originent pas entièrement, se construisent progressivement, et vraisemblablement pas du seul côté des élèves, durant l'enfance et la scolarité primaire ? On ne peut ici que déplorer non seulement la rareté de travaux tels que ceux conduits par Agnès van Zanten, qui permettraient de mieux mettre ses constats et analyses à l'épreuve de constats et analyses élaborés sur d'autres sites, « périphériques » ou « ordinaires », mais aussi celle de recherches longitudinales de type qualitatif s'efforçant de suivre un même groupe d'élèves durant un temps long de leur carrière scolaire.

ENSEIGNER EN ZEP : CARRIÈRES, CONDITIONS DE TRAVAIL ET ÉPREUVES DU MÉTIER

Au moment de la mise en place des ZEP, les études sociologiques consacrées aux enseignants sont récentes et leur émergence traduit une évolution de la sociologie de l'éducation et de ses objets de recherche. Selon Jacques Testanière (1985), pour aller au delà de la question des inégalités d'accès à l'enseignement, il a fallu attendre que devienne socialement manifeste, dans le cadre de l'ouverture à tous les élèves du secondaire, l'échec scolaire massif des nouveaux venus. Le fonctionnement de l'institution scolaire a alors été questionné et les nouvelles réformes ont intégré une interrogation centrée sur les enseignants. La mise en place des ZEP est, au moins partiellement, le résultat de cette interrogation ; elle pose explicitement des questions relatives à leur rôle réel. La politique ZEP invite à entreprendre des études sur la contribution qu'ils peuvent apporter à la démocratisation de l'école puisqu'elle fait appel à l'initiative des enseignants pour instaurer des pratiques qui rendent l'échec scolaire moins fréquent, et surtout moins inégalement réparti socialement. Pour nombre d'analystes, le fait que les réformes de structures n'aient pas suffi à garantir la réussite sociale des enfants des milieux populaires place les enseignants en première ligne et « pose la question des évolutions souhaitables et nécessaires de leur métier » (Cacouault et Cœuvard, 2001).

Des enseignants de plus en plus captifs et mobiles

Les travaux consacrés plus particulièrement aux enseignants des établissements situés en ZEP ont pourtant été globalement peu nombreux. Assez souvent d'ailleurs, il s'agit de travaux consacrés tout autant aux enseignants exerçant en « banlieue » ou dans des établissements réputés « difficiles » (27). Notons tout d'abord que nos connaissances globales sont faibles, les données annuelles diffusées par le ministère sur les enseignants n'introduisant pas la variable ZEP, comme si cette introduction engageait l'idée d'une fragmentation du corps des enseignants (29). Nous ne disposons donc pas de données statistiques régulières sur le nombre d'enseignants concernés au niveau national, ni surtout selon les académies, sur leur âge et leur statut, sur la discipline enseignée, sur la proportion d'hommes et de femmes. Il a fallu attendre le numéro spécial d'*Éducation et formations* paru à l'occasion du 20^e anniversaire du lancement des ZEP pour avoir des données sur les personnels de l'éducation prioritaire depuis la dernière relance des ZEP (Brock *et al.*, 2001). Elles indiquent qu'à la rentrée 1999, 58 200

enseignants du premier degré et 40 400 du second degré exerçaient dans des établissements situés en ZEP ou en REP, soit environ un enseignant sur cinq. Dans les deux cas également, les enseignants forment une population plus jeune ayant moins d'ancienneté dans l'établissement. Les moins de 30 ans représentent 20 % des enseignants des écoles ZEP/REP (contre 12 % hors ZEP) et 26 % des enseignants des collèges ZEP/REP (contre 16 % hors ZEP). La part des enseignants de collège ayant moins de deux ans d'ancienneté dans leur établissement est de 40 % en moyenne en ZEP contre 34 % hors ZEP, mais cette sur-représentation est beaucoup plus importante dans certaines académies (notamment celles de l'Île-de-France) que dans d'autres. Ces données indiquent en creux que vingt ans après la mise en place des ZEP, il s'agit d'une population de plus en plus « captive » et mobile. Beaucoup y ont été nommés administrativement en sortant de l'Institut Universitaire de Formation (IUFM) et nombre d'entre eux fuiront dès qu'ils le pourront vers des établissements dits « ordinaires ». Sur ces points, nous manquons pourtant d'études suivant ou reconstituant sur la durée les carrières enseignantes. Les suivis de panels d'enseignants entrepris par le Ministère depuis le début des années 1990, mais qui n'ont dépassé les deux premières années d'exercice que pour le second degré, donnent pourtant quelques éléments allant dans ce sens. Au cours des six premières années d'exercice, un quart des sortants d'IUFM en 1993 a été affecté au moins pendant un an dans un établissement du secondaire classé ZEP (15 % des agrégés et plus du double pour les certifiés). Mais la proportion est déjà passée de 20 % la première année à 9 % au bout des six ans (Esquieu, 2000).

La situation semble beaucoup plus problématique dans les collèges que dans les écoles, même si, à regarder de plus près les éléments dont nous disposons, les constats vont fondamentalement dans le même sens. Dans une recherche réalisée en 1986 sur la totalité des instituteurs d'un département (le Calvados), Henri Peyronie (1998) avait évalué l'attractivité et la répulsivité des différentes écoles, après les avoir classées en fonction de leur profil social. Il en ressortait que les instituteurs évitaient massivement les écoles urbaines « très populaires ». Les postes de ces écoles étaient tenus par des instituteurs jeunes : un tiers avait moins de trente ans, alors que ceux-ci ne constituaient que 17 % de la population. C'est dans cette catégorie de poste que le *turn over* était le plus fort ; les trois quarts des instituteurs des écoles très populaires avaient moins de cinq années d'ancienneté dans leur école. Il semble que la situation soit quasiment la même aujourd'hui. D'après l'enquête nationale réalisée très récemment par Pierre Périer (2001), une fraction minoritaire mais significative des professeurs des écoles sortants d'IUFM nommés en ZEP se déclarent mécontents de leur affectation (31 % contre 20 % hors ZEP). Les postes de ZEP sont ceux qui suscitent les plus vives déceptions. En outre, le taux global relativement limité d'insatisfaits s'expliquerait en grande partie par le fait qu'ils n'ont à faire face ni à l'éloignement de leur famille, ni à des trajets importants domicile-travail, contrairement aux enseignants du second degré. On y apprend aussi que 80 % des professeurs des écoles débutants sont affectés sur des postes provisoires, ce qui laisse envisager leur départ dans une proportion importante lorsqu'ils ont été nommés en ZEP dès l'année suivante. Les chiffres atypiques du département de Seine-Saint-Denis témoignent de ce mouvement : 22 % des enseignants du premier degré y mutent chaque année, contre 4 % seulement pour l'ensemble de la France. Si l'on rapporte ces données à l'âge des maîtres, ce sont globalement les plus jeunes enseignants, derniers arrivés, qui parviennent à muter, des noyaux plus permanents d'instituteurs déjà âgés demeurant dans les écoles (30). Dans la ZEP enquêtée par Patrick Saramon (2003), 70 % du personnel a au plus trois ans

d'ancienneté dans son école d'exercice. Pour le chercheur, ce sont surtout une présence plus importante d'enseignants nouveaux (inexpérimentés, ayant un faible barème et ayant rarement choisi leur lieu d'affectation) et la forte rotation professionnelle, beaucoup plus que leur profil social et pédagogique, qui différencient les enseignants du premier degré selon qu'ils sont en ZEP ou hors ZEP.

Dans les collèges ZEP, non seulement le *turn over* est toujours aussi important, mais il a même augmenté de façon sensible depuis la fin des années 1990 en raison des départs massifs à la retraite des enseignants stables des établissements ZEP, d'une part, et de la possibilité pour les jeunes enseignants nommés en ZEP en sortant d'IUFM d'obtenir beaucoup plus rapidement leur mutation, d'autre part. Au vu des dernières enquêtes réalisées par le Ministère, les enseignants du secondaire obtiennent globalement plus vite la région, voire l'établissement, de leur choix qu'auparavant. Interrogés en 1997 après six ans d'exercice, 89 % des enseignants recrutés en 1991 déclarent exercer leur métier dans la région souhaitée (contre 14 % de ceux qui avaient été interrogés en 1991), et 55 % dans l'établissement souhaité (Esquieu, 2000). Quant aux enseignants interrogés en 2001, ils ont déjà vu leur situation s'améliorer après seulement un ou deux ans d'exercice : 70 % d'entre eux enseignent dans la région souhaitée (Esquieu, 2001). Ces constats ne peuvent aller sans un accroissement du *turn-over* des enseignants dans les académies et les établissements délaissés. Les établissements de ZEP vont donc recruter une proportion toujours plus grande de la population « captive » des sortants d'IUFM. Les prévisions ministérielles actuelles estiment à près de 40 % la proportion de titulaires en activité à la fin des années 90 qui prendront leur retraite avant 2008. Chaque année, pour les remplacer, une fraction toujours plus importante des enseignants sortants est affectée plus particulièrement dans quelques académies. En 2001 par exemple, quatre académies (Lille, Créteil, Versailles et Amiens) ont accueilli près de la moitié des nouveaux titulaires, alors que les quatre académies les plus méridionales (Aix-Marseille, Nice, Montpellier et Toulouse) en ont accueilli moins de 10 % (31). Et l'on sait aussi que la majorité de ces nouveaux titulaires sont ensuite nommés dans les collèges situés en ZEP ou en zones sensibles, ce qui explique les écarts très importants notés plus haut dans ces académies entre les proportions d'enseignants présents depuis moins de deux ans dans leur collège en ZEP et hors ZEP.

La question de la stabilité des équipes d'écoles et des collèges a immédiatement été posée comme un enjeu important pour la réussite de la politique d'éducation prioritaire. Pour les établissements, qui connaissent un niveau trop important de rotation, s'inscrire dans une continuité pédagogique et éducative reste une injonction contradictoire avec cette réalité du terrain. Or, ces dernières années surtout, certains travaux ont présenté l'instabilité qui y règne comme une conséquence directe du mode d'organisation des carrières enseignantes, autrement dit comme une fabrication institutionnelle et politique (Kherroubi, 1997 ; Careil, 1998 ; Payet, 1998 et 2000). Les procédures de nomination des enseignants « au barème » rendent en effet les écoles et établissements tributaires d'un marché qui s'établit sous l'effet d'une construction de la valeur des postes en fonction du nombre de points qu'il faut pour les obtenir. Il existe une hiérarchie des postes et les différentes écoles du département, les différents collèges de l'académie, deviennent du même coup plus ou moins « attractifs » selon qu'ils sont plus ou moins demandés. La mise en place des ZEP a conduit l'administration à se doter d'outils d'informations qui renseignent sur les origines sociales des élèves, établissement par établissement (Peyronie, 1998). Placés dans le lot commun, les établissements situés en ZEP occupent en règle générale les posi-

tions les plus basses, malgré la prime et les bonifications indiciaires auxquels leurs postes donnent droit. Cette situation devenue transparente a introduit de nouveaux comportements chez les jeunes enseignants et a conduit certains d'entre eux à envisager de façon stratégique une première nomination dans un établissement en ZEP en début de carrière, en raison des avantages qu'elle peut offrir : les établissements ZEP offrent des postes de titulaires, ce qui permet d'éviter, surtout dans le premier degré, les nominations sur postes provisoires qui empêchent l'intégration ; leur situation géographique les rend plus ou moins attractifs (ville universitaire d'un département rural, proximité des grandes zones urbaines) ; enfin, y être affecté permet d'accumuler les points pour obtenir beaucoup plus vite un établissement demandant beaucoup de points (Henriot van Zanten, 1990 ; Peyronie, 1998 ; Careil, 1994 ; Auduc, 2001). Devant l'amplification de ce qu'il considère comme un élément important du processus de ségrégation sociale, Jean-Paul Payet (2000) considère qu'il y a nécessité, pour le Ministère, d'intervenir directement sur le système en vigueur. Mais ce point reste un objet institutionnel et politique « sensible », ce qui explique sans doute que le Ministère, de son côté, continue d'opter, dans la ligne gestionnaire déjà décrite, pour des dispositifs d'accompagnement des débuts de carrières en secteurs difficiles maillant avantages compensatoires et formation.

Face à cette mobilité croissante des personnels nommés en ZEP émerge donc une configuration de plus en plus fréquente dans laquelle exercer en ZEP tend à devenir soit un simple passage de la carrière ordinaire vécu comme un « bizutage de l'institution », soit une phase de trois à six ans, pendant laquelle se produit pour une large part l'acquisition de modes de faire avec les élèves et les classes. Autre élément essentiel, cette configuration émerge à un moment où l'équilibre entre les enseignants expérimentés et les jeunes enseignants se trouve profondément modifié. Enfin il semble que le constat antérieur selon lequel, soit on quitte très vite un établissement situé en ZEP, soit on y reste plus longtemps qu'ailleurs, et même toute sa carrière, ne soit plus forcément désormais vérifié (32).

Le sens de la stabilité enseignante et ses effets

Quelques travaux aident à mieux comprendre les raisons de la relative stabilité globale des équipes enseignantes des écoles et collèges de ZEP pendant les années 1990 et les multiples réalités qu'elle recouvre (33). Ces travaux se doublent d'une réflexion sur les liens entre stabilité et engagement professionnel, d'une part, entre stabilité et transformations du métier, d'autre part. Au tournant des années 1990, Dominique Glasman (1992b) propose de distinguer, à partir d'un repérage plus précis des caractéristiques des équipes enseignantes des écoles d'une ZEP, trois grandes catégories parmi les enseignants en poste. Une première catégorie est constituée d'enseignants présents depuis longtemps dans ces écoles, avant même la mise en place des ZEP et qui forment leur noyau stable. Ces enseignants, selon l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) responsable, ont des points de repère avec les élèves et leurs familles « qui leur permettent de mieux lire les problèmes auxquels ils ont à faire face ». Tant qu'ils sont suffisamment nombreux, ils permettent que l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants « de passage » ne soit pas trop problématique. Deux autres catégories sont beaucoup plus mobiles. Il s'agit des jeunes débutants qui vont passer seulement de un à trois ans dans les écoles et de la minorité d'enseignants qui s'engagent beaucoup plus directement dans les actions précises ou dans le partenariat instaurés par la dynamique ZEP, et qui, eux, amorcent ainsi, à plus ou moins court terme, une sortie du métier ou un changement de place

dans l'institution (34). Pour ces derniers, qui sont présentés comme des enseignants que leur trajectoire semblait déjà désigner comme des enseignants « atypiques », la ZEP a eu un effet essentiel de remaniement de l'identité professionnelle. Pour les autres, Dominique Glasman ne masque pas que l'effet ZEP a provoqué des niveaux de transformations des pratiques très hétérogènes et a même provoqué chez certains « une espèce de rétraction » se traduisant par l'affirmation des aspects les plus traditionnels de l'identité professionnelle.

Dans la recherche coordonnée par Elisabeth Bautier (1995), on perçoit que la stabilité des équipes s'est aussi construite en gagnant le maintien dans leur poste de jeunes enseignants nommés au départ « par hasard ». En fait, un certain nombre d'enseignants interrogés ont converti un non-choix de départ en choix de rester. Or, même s'il est fait allusion à quelques enseignants stables dont l'engagement serait minimal, pour la majorité, cette conversion introduit un changement de leur perception du poste qui se traduit par l'« engagement » au-delà du requis d'une part d'eux-mêmes dans leurs activités professionnelles. Tous les enseignants interrogés perçoivent l'investissement comme une dimension absolument nécessaire du travail « en banlieue », même s'ils se distribuent ensuite entre un profil d'« engagement mesuré » et un profil d'« engagement extrême ». Au point que, dans ces contextes, il soit encore question d'une éthique du dévouement (Careil, 1994) et que ce soit l'implication qui définisse le bon enseignant (van Zanten, 2001). C'est également cette perspective qui est adoptée plus récemment par Franck Poupeau (2001), pour qui les conditions très difficiles d'exercice dans les établissements de Seine-Saint-Denis autorisent à affirmer, sans avoir besoin d'un étayage empirique plus rigoureux, que les enseignants encore en poste dans ces secteurs alors qu'ils pourraient obtenir leur mutation pour une école au public beaucoup plus favorisé, « ont toutes les chances de rester par vocation ».

D'autres recherches ont pourtant conduit à modifier partiellement cette vision. Dès les années 1980, les enquêtes d'Alain Léger et Maryse Tripier (1986) et d'Agnès Henriot-van Zanten (1990), et plus récemment celles de Frédéric Juret-Rafin (1998) ont par exemple montré que l'on pouvait plutôt considérer que la stabilité, non pas réappropriée mais résignée, d'une fraction importante des enseignants coexistait avec la mobilisation d'une minorité d'entre eux. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette stabilité résignée : la proximité du domicile, le coût psychologique du changement, les conditions de travail plus avantageuses données par une ancienneté vite acquise, la situation de « notable » dans le quartier, l'absence de contrôle de la part des familles. Le taux de satisfaction professionnelle très élevé obtenu auprès des instituteurs âgés d'origine modeste (86,7 % de « satisfaits ») dans l'enquête d'Yves Careil (1994) tiendrait aussi au fait que ce sont des hommes, ce qui leur donne un régime de faveur auprès des parents, car ils personnifient à leurs yeux la continuité avec « l'école du peuple ». Or cette approche du poste sous l'angle des compensations qu'il procure met le doigt sur des effets pervers importants. Pour Alain Léger et Maryse Tripier (1986), le prestige des enseignants augmente, par exemple, leur attitude globale de dépréciation des familles populaires, et de disqualification de leurs modes de socialisation. Globalement, après analyse des traits distinctifs des enseignants qui relèvent de cette catégorie, il semble que la stabilité résignée crée des résistances à tout ce qui pourrait représenter un surcroît de travail, une vision pessimiste du niveau des élèves et des caractéristiques du quartier, une désillusion pour le présent et pour l'avenir, une crispation sur des changements quantitatifs et techniques qui ne peuvent venir que « d'en haut ». Pour Daniel Thin (1999) une telle typologie prend pourtant le risque de figer des positions ou des oppositions, d'occulter les profondes contradictions et ambivalences qui traversent les enseignants. Il n'y a, selon lui, pas de clivages

clairs entre ceux qui seraient attachés aux quartiers populaires et ceux qui ne penseraient qu'à les fuir, ni entre les raisons « positives » de rester et celles qui le seraient moins. Les situations sont mouvantes et paradoxales : certains « militants » partent « brusquement », d'autres qui ne voulaient pas rester demeurent plusieurs années. Dix ans après sa première enquête, Agnès van Zanten (1999 ; 2001 ; 2003) propose une version plus nuancée des liens entre engagement professionnel et carrières en milieux difficiles en prenant appui sur l'approche d'H. Becker du concept de carrière (35). Elle présente les enseignants qui « font carrière » dans les établissements réputés « difficiles » comme des enseignants qui choisissent de rester dans un même établissement ou dans un même type d'établissements alors que celui-ci ne constituait pas au départ leur lieu rêvé d'exercice. Face aux problèmes rencontrés, qui les déstabilisent forcément, ils développent diverses stratégies. La première, celle de la fuite, correspond à un désengagement profond de l'activité professionnelle, masqué le plus souvent par le développement de rituels et de routines qui permettent « de donner le change » (36). La seconde, dite d'adaptation contextuelle, se différencie de la stabilité résignée décrite ci-dessus dans la mesure où les enseignants concernés opèrent progressivement d'importantes réorganisations subjectives de leur perception du poste et construisent des formes d'ajustement durables au contexte de travail. Par ailleurs cette logique renvoie indéniablement à des formes d'investissement professionnel et s'accompagne, dans un pragmatisme fortement dépolitisé et déconnecté de toute référence globale de type politique ou syndical, du développement d'une éthique contextualisée permettant de valoriser le travail auprès des publics en difficulté sociale et scolaire, même si elle se traduit majoritairement par des renoncements et des déplacements en matière de satisfactions professionnelles. Enfin, seule une petite minorité d'enseignants évolue vers la troisième logique, dégagée aussi par Jean-Yves Rochex (1997 (37)) ou Martine Kherroubi (1997), celle de développement professionnel. Ce qui la caractérise est de rendre l'activité qui est au cœur du métier d'enseignant, à savoir la transmission des connaissances, compatible avec son exercice en direction d'un public en tous points éloigné de la conception idéal-typique de l'élève.

Il reste que la question de la stabilité des enseignants dans les établissements situés en ZEP et les raisonnements qui lui sont associés sur ses effets concernant les élèves demeurent problématiques en raison du manque de travaux consacrés précisément à cette relation. Pendant les années 90, la prégnance de la thématique de la violence a renforcé une vision de l'instabilité des enseignants comme facteur aggravant de la situation anémique des établissements (montée des problèmes d'indiscipline, de violence et d'incivilité), mais sans que cette dimension ait été vraiment prise comme objet dans les enquêtes de terrain (38). De son côté, l'enquête de Catherine Moisan et Jacky Simon, dont nous avons vu qu'elle cherchait à identifier pourquoi certaines ZEP réussissent mieux que d'autres, observe que le renouvellement, quand il est limité, peut avoir des effets de dynamisation de l'équipe en place. Elle conclut qu'il convient « d'atteindre un noyau stable d'enseignants et un renouvellement régulier, et de favoriser l'existence d'équipes solidaires ». Y sont désignées comme préoccupantes tant les situations « d'instabilité chronique » que les situations où existe un noyau très stable d'enseignants, avec des effets très variables tant du point de vue de l'intégration des nouveaux arrivants que du point de vue des résultats des élèves, mais sans que l'étude entre dans des descriptions plus fines. Suite à une étude exploratoire réalisée à partir d'un questionnaire adressé aux collègues de l'académie de Créteil, Jean-Louis Auduc (2001) note qu'avec des publics d'élèves similaires, un pourcentage de nommés depuis plus de sept ans voisin de 30 % et un taux de renouvellement annuel de 50 %, les établissements présentent des différenciations fortes concernant les résultats des élèves et le climat

interne, et que ce sont paradoxalement les établissements qui ont le plus grand nombre d'enseignants anciens et stables qui apparaissent les plus en difficulté. Dès lors l'analyse des processus en jeu reste à faire. Au total, si la faible stabilité des équipes enseignantes a été régulièrement pointée comme une perturbation importante des espaces scolaires défavorisés, l'élaboration de catégories d'analyse et d'hypothèses plus fines permettant de mettre en relation la composition de l'équipe enseignante (saisie à partir de variables pertinentes au-delà de la stabilité) et la qualité des « performances » des élèves est très peu avancée à ce jour. La présence très importante de jeunes enseignants inexpérimentés dans les établissements ZEP est intégrée comme facteur explicatif du déficit d'efficacité de cette politique sans que cette dimension ait été réellement explorée par la recherche (39).

Dans les travaux s'attachant plus particulièrement à la thématique de la mobilisation collective, la stabilité est examinée sous l'angle de la recomposition des tâches et des rôles des enseignants. À partir de la situation contrastée de deux collèges, Jean-Paul Payet (1995) montre les liens complexes entre stabilité enseignante et construction de nouvelles normes de travail plus collectives en prenant principalement appui sur le point de vue des chefs d'établissement. Dans un premier collège, après une crise importante, environ la moitié des enseignants ont demandé et obtenu leur mutation et les enseignants prêts à la rénovation, qui ont désormais les coudées franches, sont rejoints par de nouveaux enseignants qui étaient pour la plupart volontaires pour travailler dans l'établissement. Au contraire dans l'autre collège, le corps professoral est très stable et constitué de professeurs ancrés dans leurs habitudes et leurs acquis, « qui n'ont pas forcément choisi de travailler là mais ont fait construire dans les environs », qui se montrent très peu ouverts à des pratiques plus collectives et qu'il s'agit, pour le chef d'établissement « de dynamiser ». Ces constats concordent avec les résultats de l'enquête coordonnée par Agnès van Zanten (2002) qui donne une large place aux modalités de transformations consenties et non pas subies de la professionnalité enseignante. Indéniablement, si le taux de rotation des enseignants n'atteint pas un certain seuil dans l'école, le collège et le lycée enquêtés, c'est parce que ces établissements sont devenus des lieux attractifs professionnellement, au point de faire l'objet de demandes sélectives de mutations d'enseignants jeunes mais déjà expérimentés, désireux de travailler de manière plus collective. Cette attractivité tient à une dynamique d'établissement, portée certes plus particulièrement par un groupe d'enseignants mobilisés autour de la réussite d'un public d'élèves qui se trouvent en difficulté scolaire, sociale et familiale, mais aussi par un groupe qui a su créer un climat d'adhésion et éviter une configuration où existent des clivages importants entre « anciens » et « nouveaux ». Les nouveaux peuvent participer très vite au noyau moteur de la communauté éducative et se trouver en situation de prise d'initiatives. On observe aussi un *turn-over* limité mais régulier des enseignants mobilisés et expérimentés, *turn-over* jugé positif. Ceci, sans aucun doute, parce que le mode de fonctionnement interne des établissements, et plus particulièrement les formes prises par la collégialité enseignante, ont des conséquences en termes de stabilité, mais aussi en termes de profils des enseignants qui choisissent d'y être nommés ou d'y rester.

Les enseignants et les classes populaires

Le *turn-over* important des enseignants a été, dans un premier temps au moins, interprété en termes de rapport des enseignants aux classes populaires. Un premier cadre d'analyse de cette situation, très enraciné dans la sociologie critique, est proposé dès le début des années 80 par quelques chercheurs de

l'équipe de sociologie de l'Éducation CNRS-Paris V dans le cadre du colloque franco-suisse de janvier 1984 (40). Il s'agit pour eux d'identifier les caractéristiques relatives des enseignants en tant que groupe social et d'appréhender les multiples contradictions qui traversent la fonction enseignante en référence aux classes et aux fractions de classes en lutte pour la démocratisation de l'école. Ainsi, pour Alain Léger et Maryse Tripier (1986), l'analyse détaillée des flux d'élèves et d'enseignants dans les établissements scolaires de la ZEP des Grésillons a mis au jour nombre de phénomènes qui aident à mieux comprendre certains aspects des rapports sociaux à l'œuvre dans toute zone urbaine à population ouvrière et immigrée, et notamment les rapports entre enseignants et parents d'élèves d'origine populaire. Cette orientation conduit à ne pas considérer *a priori* les enseignants comme des informateurs privilégiés, mais comme des objets de recherche, et à dévoiler systématiquement la dimension de classe de leurs pratiques et de leurs représentations.

Pour ces chercheurs, les enseignants, en tant que corps, développent certaines stratégies (lutttes revendicatives pour les moyens, demande de revalorisation de leur fonction, de leur condition) qui traduisent pour une bonne part une position sociale. Ces stratégies permettent aussi de maintenir l'illusion qu'avec des moyens et de la formation, le corps enseignant serait en mesure de remplir sa fonction, et de masquer sa tendance forte à véhiculer des représentations profondément négatives des élèves et surtout des familles habitant ces quartiers déshérités. Dans cette perspective, le taux de mobilité très important dans les établissements de ZEP apparaît comme une entrée privilégiée pour vérifier si les enseignants manifestent une « indifférence » aux différents publics potentiels ou une prédilection – statistiquement objectivable – à se mettre plus volontiers au service de certaines catégories de publics. Dans son texte d'Habilitation, Alain Léger (1993) évoque une sorte de logique non voulue, non consciente au départ, qui l'a conduit à étudier tout d'abord les « stratégies d'évitement » des milieux populaires des professeurs de lycée puis des enseignants exerçant en ZEP, et à affiner ainsi sa connaissance des enseignants comme groupe social. Ce rapprochement illustre la cohérence entre des projets de recherche où, en fin de compte, il lui semble « avoir pris comme unique objet de recherche la relation conflictuelle qui oppose les différentes classes sociales à l'école et autour de l'école, les enseignants étant eux-mêmes des protagonistes situés socialement dans ces luttes, et non des arbitres impériaux et neutres comme ils se l'imaginent parfois ». La fuite des établissements ZEP s'explique dès lors par la distance sociale entre les enseignants et le public des ZEP. Leurs caractéristiques sociales et leur formation attestent leur éloignement de fait des élèves des milieux populaires et leur évitement des classes à recrutement populaire, leur éloignement subjectif. En prenant appui sur le même constat, Jacques Testanière (1984) doute d'ailleurs beaucoup, alors que l'on est au moment de la mise en place des ZEP, que « les enseignants soient à l'initiative de changements profonds de nature à réduire fortement l'échec scolaire, voire de donner un concours véritable à des mesures adaptées en ce sens ».

Dans la perspective d'Alain Léger et de Maryse Tripier, les représentations et les pratiques sont donc largement structurées par les origines sociales et les affiliations idéologiques des enseignants (appartenance syndicale, appartenance politique). Et, de fait, à partir du seul critère de la mobilité, trois types d'enseignants sont dégagés : les « engagés sur place », les « notables résignés », dont le profil a déjà été évoqué plus haut, et les « ambitieux pour ailleurs », qui ont l'intention de demander leur mutation. Le premier groupe, celui des « enseignants engagés sur place », comporte un peu plus d'hommes, d'enseignants d'origine

sociale populaire, et de syndiqués que les autres. Le second, celui des « notables résignés », est un groupe plus féminisé, d'origine sociale intermédiaire, peu syndiqué. Ceux qui partent sont des jeunes enseignants de moins de trente ans qui ont une image négative du quartier, un faible militantisme et une forte distance à la culture populaire. Cette enquête dégage les traits distinctifs du groupe des militants, tout en soulignant qu'il n'échappe pas aux contradictions qui traversent le corps professionnel. Le plus souvent, les militants développent en effet la pratique du double discours : le discours public qui insiste sur les aspects négatifs, par souci syndical d'obtention de moyens, tout en mettant en avant la volonté collective de construire l'école de la réussite, et le discours privé, qui reconnaît certains aspects positifs du quartier et de ses habitants, mais dans lequel ils sont aussi prompts à conseiller l'évitement de l'école ou du collègue. Partageant les explications par « les handicaps », ils se montrent très peu critiques des normes et des modèles scolaires dominants, et très traditionnels dans leurs pratiques, subordonnant l'essentiel des transformations souhaitées à la satisfaction des revendications syndicales. Néanmoins, des clivages existent au sein de ce groupe, que les chercheurs reconnaissent n'avoir pas pu approfondir en raison de la dimension limitée de l'échantillon. Ce groupe est le seul où certains enseignants ne se limitent pas à la question des moyens et sont moins hésitants à mettre en cause les pratiques et à assumer les responsabilités enseignantes. Une fraction partage quelques-unes des questions mettant en jeu la fonction enseignante et les rapports de l'enseignant avec un public populaire. Notamment, ces derniers entrevoient des luttes d'envergure pour accroître le rôle et le pouvoir de décision des classes populaires dans l'école, les enseignants résignés étant au contraire, les premiers à le refuser. Enfin, à la différence des autres groupes, les enseignants de ce groupe affirment avec beaucoup de netteté leur bonne connaissance des conditions de vie des enfants du quartier ainsi que leur conviction que cette connaissance est utile pour l'enseignant et très avantageuse pour les élèves eux-mêmes (41).

Peu de chercheurs vont adopter ce modèle explicatif et observer comment les origines et la situation sociales des enseignants engendrent, dans ces contextes, des types de représentations et des pratiques spécifiques. Les recherches de cette période ont – et très vite – plutôt trouvé une impulsion, comme le soulignent Henri Peyronie (1998) ou Marie Duru-Bellat et Agnès van-Zanten (1999), à la fois dans la tradition des travaux ethnologiques et anthropologiques et dans l'approche de l'enseignement en tant que profession. Mais on ne saurait ignorer que l'origine sociale populaire des instituteurs, contrairement à celles des professeurs, a longtemps été un élément structurant de l'identité du métier. La représentation de l'école primaire véhiculée largement par la profession jusqu'à la fin des années 80 au moins, met encore en valeur l'ancrage populaire de l'école, et les origines supposées modestes – même si cela n'est plus vrai – de ses enseignants (Geay, 1999). Les travaux d'Yves Careil (1994 ; 1999) sur les instituteurs des écoles élémentaires des cités HLM de l'agglomération nantaise reprennent dès lors ce cadre théorique mais en l'inscrivant dans une approche générationnelle. Yves Careil rappelle que le corps professionnel des instituteurs s'est considérablement rajeuni en un laps de temps très bref, et que l'origine sociale des nouveaux recrutés s'est considérablement élevée. L'enquête précédemment citée menée par Pierre Périer (2001) va dans le même sens et montre que les jeunes professeurs des écoles sont pour 60 % d'entre eux issus des couches moyennes et supérieures, contre un tiers des anciens instituteurs. En outre, les premiers ont deux fois plus souvent un parent au moins enseignant que les seconds (29 % contre 15 %). De ce fait, on assiste à la succession rapide

de plusieurs « générations » d'instituteurs, tant dans les quartiers défavorisés que dans les quartiers favorisés. En prenant appui sur un échantillon de 96 instituteurs répartis dans 29 écoles accueillant un public très similaire (41) et connaissant un échec scolaire massif, Yves Careil a pu mettre en évidence que les instituteurs qui y sont nommés à la fin des années 1980 sont beaucoup plus distants socialement qu'auparavant des élèves d'origine populaire. Par-delà la grande hétérogénéité constatée de la profession, son « embourgeoisement » crée une rupture du corps enseignant du primaire avec ses origines populaires et un « appariement paradoxal » : l'organisation du mouvement conduit désormais les instituteurs, et surtout les institutrices, ayant le moins d'attaches populaires, sous l'angle de l'origine sociale et des choix matrimoniaux opérés, à être surtout présentes, en début de carrière et « en attendant mieux », dans les quartiers très populaires, alors que les équipes pédagogiques de ces quartiers étaient au contraire auparavant majoritairement constitués d'instituteurs d'origine populaire extrêmement stables. D'où un décalage « avec le terrain » générant des malentendus et des conflits.

C'est en rapport avec la problématique des relations entre l'école et les familles que la question du rapport des enseignants aux classes populaires est restée la plus vivante. Elle a été réappropriée avec le souci d'aborder les enseignants comme inscrits dans des logiques complexes et contradictoires, tant sociales au sens strict, que professionnelles, par des chercheurs soucieux de ne pas s'enfermer dans une stricte sociologie de l'école. Ainsi, pour Daniel Thin (1998b) les relations entre enseignants et familles populaires posent la question de la confrontation inégale entre pratiques et logiques sociales différentes voire antinomiques (celles des enseignants et celles des familles populaires), et finalement, la question des modes et des rapports de domination. C'est la raison pour laquelle « du coup, elles posent la question des classes et des cultures populaires et de leur rapport au monde dominant, aux logiques dominantes portées ici par les agents de la socialisation que sont les enseignants engagés dans la "lutte contre l'échec scolaire" ». Concernant cette thématique, des résultats fermement établis apparaissent. Des travaux empiriques assez nombreux, dont les terrains d'enquête sont tous des quartiers difficiles faisant l'objet de procédures de développement social urbain et/ou classés ZEP, ont confirmé la résistance importante des enseignants à l'intervention des parents dans l'école, car elle leur apparaît être une remise en cause de leur autorité et de leur compétence professionnelle. Tant leurs représentations que leurs pratiques manifestent la conviction forte que le traitement approprié de l'échec scolaire leur revient d'abord (Glasman, 1992b ; Careil, 1994 ; Payet, 1994 et 1995 ; Thin, 1998b). Favorables à donner un plus grand pouvoir aux parents des classes populaires dans l'école, Jean-Paul Payet (1994) et François Dubet (1997) notent le peu d'avancée sur ce plan. La politique ZEP n'a pas réussi à modifier le diagnostic récurrent de la distance et du malentendu entre l'école et les familles populaires (43). Alors que les relations avec les parents sont jugées « assez bonnes » au niveau de l'école élémentaire, c'est plus particulièrement en ZEP qu'elles sont pourtant qualifiées par un petit groupe d'enseignants de « très ou assez difficiles » (Périer, 2001). Dans les documents spécifiques à la politique ZEP (circulaires, projets), le mot « famille » est préféré à celui de « parents », et il semble avant tout désigner un groupe que l'école perçoit comme étranger et comme ne jouant pas pleinement son rôle éducatif (Glasman, 1992a). Les formes d'investissement de la scolarité des familles populaires – et leur importante diversité, qui apparaissent tout particulièrement dans l'enquête de Bernard Lahire (1995) –, ne sont pas reconnues par les enseignants. Leurs modes de socialisation sont disqualifiés. En cas de difficultés scolaires de

leurs enfants, la déception des parents s'exprime sous forme de plaintes, de rancœurs, d'exigences mal présentées, sous des formes non codées, voire violentes, ce que les professeurs vivent très mal. Mais, de leur côté, les enseignants adoptent dans leur fonctionnement ordinaire une logique de domination par rapport aux parents les plus précaires dont les enfants sont en échec scolaire et qui sont stigmatisés comme éléments perturbateurs. Globalement, comme le montre Daniel Thin (1998b), la position dominante des enseignants dans les relations avec les familles populaires leur permet de « rester maîtres du jeu et de ne pas être fondamentalement remis en question par les échecs ou les limites de leur action sur ces familles », même s'ils doivent faire face aux résistances frontales de quelques familles et « faire avec » les résistances et les ruses de la raison populaire. Pour Agnès van Zanten (2001), l'éthique professionnelle développée en secteur difficile aggrave même paradoxalement ce positionnement. La construction d'un regard valorisant sur les élèves de bas niveau social et scolaire passe en effet souvent par une disqualification de leurs parents. En faisant porter sur les parents la responsabilité des comportements déviants de leurs enfants, un tel regard fait apparaître ces derniers comme les victimes de leur environnement familial et social. Sous la pression du marché scolaire les enseignants acceptent, au contraire, que les familles d'enfants ne connaissant pas de difficultés scolaires et ayant suffisamment de ressources sociales et culturelles deviennent des interlocuteurs privilégiés, ce qui, nous l'avons vu plus haut, contribue à l'accroissement des inégalités des conditions de scolarisation (44).

Quels enseignants en ZEP ?

Mais les enseignants du primaire d'origine populaire continuent-ils à être, malgré tout, plus nombreux proportionnellement dans ces secteurs et avec quels effets ? Et qu'en est-il pour les enseignants du secondaire, dont les origines sociales sont devenues plus hétérogènes ? Si l'on suit les résultats des monographies réalisées dans le cadre de l'enquête coordonnée par Agnès van Zanten (2002), la construction d'une culture d'établissement démocratisant dans les établissements enquêtés est une conséquence de l'existence de traits communs entre les enseignants qui choisissent d'y être nommés ou d'y rester. Dans l'école enquêtée par Martine Kherroubi (1997), en particulier, l'opposition entre anciens et nouveaux n'existe pas et l'équipe pédagogique continue d'être dans sa quasi-totalité, malgré des renouvellements, issue des milieux populaires. De plus, l'identification des enseignants aux milieux populaires joue un rôle important dans la préférence affichée pour la construction d'une carrière en milieux défavorisés. Ces enseignants expliquent leur bonne connaissance du public et leurs facilités à établir des relations de respect et de confiance avec les parents par leur trajectoire sociale personnelle. Tout se passe comme si les caractéristiques des élèves, ce qu'ils perçoivent de leurs histoires familiales et scolaires, mais aussi la « contamination » de la vie de l'établissement par l'environnement social environnant, la multiplication des dispositifs institutionnels obligeant à nourrir des relations école-quartier créaient pour eux un renforcement de la dimension proprement subjective du choix du poste. Le travail proprement social qui sous-entend l'identification au poste n'est plus alors, comme pour les instituteurs populaires républicains « une expérience, plus ou moins sensible, d'expropriation de soi-même » (Muel-Dreyfus, 1983), mais plutôt un enracinement dans leur propre histoire sociale individuelle. Mais cette rencontre identitaire est abordée par le chercheur de façon non univoque, en soulignant leur sentiment de désarroi devant certains des comportements de leurs élèves et de leurs parents, qui leur sont à eux aussi, étrangers. Cette composante biographique du sens de l'activité professionnelle en ZEP est

aussi en rapport avec sa dimension éthique et militante. Enseigner en ZEP expose à un brouillage des frontières entre le relationnel et le pédagogique, le privé et le professionnel (Bautier *et al.*, 1995). Pour Jean-Yves Rochex (1995a), il est indéniable que les enseignants sont extrêmement divers dans leurs manières de faire, et les composantes de leur identité professionnelle sont extrêmement hétérogènes. Il reste que leurs sollicitations, leurs modes de faire et les attitudes qu'ils adoptent, apparaissent souvent liées « non seulement à leur rapport à la situation qui leur est faite en ZEP et en banlieue, mais aussi à leur biographie personnelle et professionnelle et aux conceptions et identités professionnelles qu'ils ont pu se forger en d'autres lieux du système éducatif ou en d'autres temps de son histoire ». Une des difficultés pour tous les enseignants, mais plus particulièrement pour ceux qui sont confrontés aux conditions de travail difficiles de la banlieue, est, à ses yeux, l'équilibre entre cet « enracinement biographique » et « la dimension d'impersonnalité » que doit revêtir l'activité professionnelle.

Même s'il ne s'agit pas d'en faire un modèle explicatif déterminant, en dernier ressort, des représentations et des pratiques enseignantes, on peut donc regretter que la caractérisation sociale des enseignants de ZEP (origines et, au-delà, trajectoires sociales, histoires sociales familiales) ne soit pas effectuée dans les enquêtes nationales, ni non plus, très souvent, dans les enquêtes plus locales. Chargé d'une mission de réflexion sur le métier d'enseignant du secondaire, Jean-Pierre Obin (2002), après avoir examiné les études adoptant cette orientation, considère que « cet angle d'attaque dit peu de choses des rapports que les enseignants entretiennent avec leur métier, leur "vécu" professionnel ». Seuls deux éléments apparaissent, selon lui, comme différenciateurs : l'appartenance disciplinaire et le contexte d'exercice, et il retient également comme pertinente la variable générationnelle stricte (« anciens » ou « nouveaux »). Cette orientation a été de fait déjà adoptée dans toutes les enquêtes ministérielles, et la quasi totalité des recherches qualitatives. C'est le type d'établissement, et donc de fait la distinction ZEP/non ZEP, qui produirait des manières de faire et des conceptions du métier pour lesquelles, ensuite, l'âge des élèves, leur milieu social, puis leur niveau scolaire, leur motivation, ou plutôt les perceptions que les enseignants en ont, vont être déterminants. L'enquête *Enseigner dans les collèges en ZEP* (Périer, 1999) illustre ce point. Elle se donne comme objectif de connaître la manière dont les enseignants perçoivent les publics scolarisés, appréhendent leur fonction, précisent la nature des difficultés qu'ils rencontrent, les moyens individuels ou collectifs qu'ils adoptent pour les surmonter. L'origine sociale des élèves y est présentée, mais pas celle des enseignants, qui sont caractérisés par leur âge, leur sexe, leur ancienneté d'exercice dans le collège, et la discipline enseignée. Et, si l'on perçoit bien que les rapports variables aux élèves et au métier sont massivement générés par les conditions sociales d'exercice, les typologies de profils d'enseignants proposées combinent des indicateurs recouvrant des réalités très larges, liées à la fois aux contextes et aux situations d'enseignement, et aux caractéristiques des enseignants. C'est ainsi que l'on apprend par exemple que plus de la moitié des enseignants du groupe « dont le rapport aux élèves est difficile » (29 % de l'échantillon) ont moins de 40 ans, qu'ils sont en poste depuis peu dans leur établissement, que la proportion parmi eux d'enseignants de lettres et de français est importante, que deux tiers sont des femmes, et qu'ils considèrent que plus de 30 % des élèves de leurs classes connaissent des difficultés scolaires graves. Mais ces indicateurs se limitent à dessiner un paysage sans jamais entrer vraiment dans ses principes d'intelligibilité.

Enfin on peut aussi regretter que la « féminisation », phénomène patent de l'enseignement primaire, n'ait pas fait l'objet d'études spécifiques, alors qu'il continue d'intervenir massivement, dans les interprétations avancées, comme

phénomène assimilable à celui de l'embourgeoisement. Ceci est particulièrement vrai pour le premier degré. De ce fait, certains constats très généraux effectués au départ par les observateurs de la politique ZEP fonctionnent comme des allant de soi. On se contente de souligner que les hommes, qui sont plus souvent d'origine populaire, sont aussi un peu plus présents dans les écoles urbaines fréquentées par les enfants issus des milieux populaires et que les femmes, plus fréquemment issues des classes moyennes et supérieures, sont au contraire relativement plus nombreuses dans les quartiers aisés (45). Or on sait que le déclin de l'origine ouvrière des enseignants, perceptible à partir de la moitié des années 1990 a concerné aussi bien les enseignants que les enseignantes, et le premier degré comme le second degré (Vallet et Degenne, 2000). Compte tenu du fort taux de féminisation du corps des enseignants du primaire, un tel constat ne saurait, de toute façon, faire oublier que les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes dans les écoles ZEP. Pour n'en donner qu'un exemple, un état des lieux réalisé dans un département de la région parisienne au premier janvier 1993 a permis de constater que le taux de féminisation des enseignants de la tranche d'âge des 30-40 y était, en effet, moins élevé globalement dans les écoles élémentaires ZEP que dans les écoles hors ZEP. Mais ce résultat signifiait aussi, concrètement, que 252 femmes et seulement 65 hommes y étaient affectés (46). Par ailleurs, aucune recherche ne s'est attachée aux processus de différenciation des carrières, alors que l'on sait que les hommes accèdent plus souvent aux classes du cycle 3, mais aussi aux postes de direction (Maresca, 1995). Globalement la féminisation du corps des enseignants du primaire continue d'être mobilisée comme hypothèse interprétative dans les recherches, sans pour autant toujours faire l'objet d'une investigation empirique particulière. Une des rares enquêtes empiriques sur cette dimension est celle d'Yves Careil (1994). La présentation des données recueillies fait globalement apparaître que l'on aurait tort d'en rester seulement à l'idée que la féminisation du métier d'instituteur est responsable de la dégradation supposée de sa culture professionnelle. Si la perte de l'approche messianique du métier correspond pour une part « à un processus de déculpabilisation progressive des femmes les plus intéressées directement par leur descendance », le chercheur donne de nombreux indices de l'investissement des institutrices enquêtées dans leur travail, de leur ouverture au changement, et de leurs efforts pour lutter contre l'échec scolaire, ce qui n'est pas toujours le cas des hommes. Il note que leur engagement pédagogique va de pair avec un investissement effectif dans le métier. Enfin, pour interpréter le résultat présenté comme « classique » de la prise en charge par les femmes des petites classes, et des CM2 par les hommes (47), il reprend l'argument d'un choix renvoyant au rôle traditionnel de la femme, mais tout en précisant que les hommes ont tendance à s'accaparer ces niveaux d'enseignement parce qu'ils sont perçus comme les plus prestigieux mais sans doute aussi, ce qui n'est pas toujours souligné, parce qu'ils n'y affrontent pas la mise au jour de difficultés lourdes dans les apprentissages.

Les épreuves du métier

Il nous reste à présenter ce que nous apprennent les enquêtes qui prennent beaucoup plus directement pour objet les points de vue des enseignants sur les conditions d'exercice du métier en ZEP. Il s'agit tout d'abord des enquêtes du programme sur le métier d'enseignant (qui inclut un suivi des débuts professionnels des enseignants). Lancé au début des années 1990, ce programme a intégré progressivement, nous l'avons vu plus haut, la comparaison ZEP/non ZEP. Par ailleurs, une enquête spécifique a été réalisée dans le cadre de la relance des

ZEP (Guillaume, 1998, 2001 (48) ; Périer, 1999). Mais les questions posées dans ces enquêtes par questionnaire sont très générales, et le matériau recueilli apparaît limité, imparfait, et très dépendant de leur formulation. Nous disposons parallèlement de quelques travaux qui participent globalement d'une sociologie des acteurs beaucoup plus attentive aux contextes d'action et qui ont le souci premier non pas de décrire le vécu professionnel des enseignants mais de comprendre comment ils construisent, dans ces différents contextes, leur expérience de travail. Ces travaux ont aussi en commun d'accorder une importance centrale aux valeurs, aux principes, à la dimension éthique, autrement dit de concerner prioritairement ce qu'Henri Peyronie (1998) choisit de nommer « manière d'être au métier » pour désigner des postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels mais qui débordent ce que l'on appelle les « pratiques professionnelles » en classe et dans l'établissement. Ces « manières d'être » au métier se situent donc autant dans l'ordre de la posture éthique-idéologique et de l'*ethos* professionnel que dans celui des compétences ou des savoir-faire.

La première enquête ministérielle réalisée sur le métier d'enseignant a concerné les enseignants du premier degré (Maresca, 1995). Elle montre que ces derniers ont désormais largement intériorisé l'idée d'une variabilité du métier en fonction du contexte social d'exercice. 69 % des instituteurs enquêtés ont en effet répondu qu'il était tout à fait différent d'exercer dans une école de quartier défavorisé par rapport à une école d'un quartier favorisé, et 56,9 % qu'il était tout à fait différent d'exercer dans une école ZEP par rapport à une école hors ZEP. On peut penser que ce constat a ensuite été artificiellement atténué par l'introduction de quatre propositions distinctes dans l'enquête menée dans le cadre de la relance des ZEP en 1998 : est-ce « exactement le même métier », « à peu près le même métier », « pas vraiment le même métier », ou « pas du tout le même métier » ? Dans la présentation des résultats, il a été en effet principalement mis en avant que, face à un tel choix, la grande majorité des enseignants exerçant dans une école ou un collège ordinaire ont répondu que ce n'est pas du tout le même métier (58 %), alors que seulement un tiers des enseignants de ZEP (33 %) le pensaient (Guillaume, 1998 et 2001). Or, si l'on regarde de plus près les résultats de cette enquête, seule une minorité des enseignants exerçant en ZEP ont répondu que c'est « exactement le même métier » (8 %) et « à peu près le même métier » (18 %), la majorité considérant que ce n'est « pas vraiment » (38 %), ou « pas du tout » (33 %) le même métier. Mais il est par ailleurs important de préciser que la question n'a en fait été posée, dans l'enquête de 1998, qu'aux enseignants des écoles. On peut dès lors considérer, si l'on s'en tient à cette catégorie d'enseignants, que la diversité des formulations a donné une image plus fidèle de leur vécu en leur permettant d'exprimer l'écart ressenti mais aussi un sentiment d'unité de la profession. Mais il semble que ce sentiment d'unité soit beaucoup moins fort du côté des enseignants du secondaire, pour lesquels nous ne disposons pas de données équivalentes (49).

Isoler le pourcentage de réponses les plus radicales dans la présentation des résultats renvoie sans doute, ici encore, au choix politique de pas amplifier des fractionnements internes au corps professionnel et de préserver l'unité de l'école. Cette orientation est d'ailleurs nettement affirmée dans le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon (1997) pour qui, par principe, « enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP ». « Toute création d'une catégorie particulière de "professeur de ZEP", précisent les deux inspecteurs généraux, aurait des conséquences néfastes et peu appréciées (amplification de l'"effet ghetto", abandon des objectifs nationaux, écoles à deux vitesses) ». Mais à cette affirmation de principe le rapport articule, tant bien que mal, la recon-

naissance d'une logique de différenciation, située, elle, du côté des conditions concrètes du métier, mais surtout du vécu subjectif des enseignants. Si enseigner en ZEP n'est pas exercer un métier « autre » ou « à part », il est néanmoins accordé, en prenant appui sur les propos des enseignants, qu'enseigner en ZEP c'est « avoir des conditions de travail sensiblement différentes », « affronter des problèmes particuliers », « connaître des difficultés professionnelles spécifiques ». Or les effets théoriques, idéologiques et pratiques de ce mode de construction de la notion de spécificité sont problématiques. En se centrant sans distance sur le vécu par les enseignants des modifications de leurs conditions de travail, on prend en particulier le risque de déplacer systématiquement le regard des difficultés scolaires des élèves des milieux populaires aux difficultés rencontrées par les enseignants, des enjeux liés à la démocratisation à des enjeux étroitement professionnels, voire corporatifs (Kherroubi, 1999). Dès lors, au lieu que les difficultés professionnelles soient abordées en termes de confrontation entre les logiques de socialisation des familles populaires et les exigences des logiques pédagogiques et scolaires (Thin, 1998a), ou d'écart entre ce qui apparaît désormais comme des nécessités pour que le positionnement d'élève soit possible, et ce qu'il apparaît objectivement et subjectivement possible aux enseignants de faire (Rochex, 1997), la désignation des ZEP comme des secteurs « difficiles » les désigne d'emblée comme des secteurs « hors norme » parce que les enseignants n'y trouvent pas les conditions de faire « véritablement » leur métier.

Les épreuves particulières rencontrées en ZEP renvoient prioritairement à trois grands constats. Le premier est le sentiment qu'ont les enseignants de rencontrer des difficultés particulières parce qu'ils ont à faire à des élèves qui se distinguent des élèves hors ZEP par leur niveau scolaire faible et par leur peu de préparation et de motivation pour le travail scolaire. Cette perception met à l'épreuve le « principe d'éducabilité » dont tous les chercheurs s'accordent à reconnaître qu'il donne sens au métier d'enseignant, tant au niveau principal qu'au niveau pratique et subjectif (Bautier *et al.*, 1995 ; Rochex, 1997 ; van Zanen, 2001). Mais il semble que cette épreuve soit beaucoup moins sensible au niveau du primaire. Certes les matériaux qualitatifs (projets, entretiens, témoignages) livrent massivement une image négative du niveau des élèves, et même de leurs capacités. Mais, si l'on se reporte à l'enquête de 1998, il existe peu d'écarts dans le niveau des élèves perçu par les instituteurs selon qu'ils sont en ZEP ou hors ZEP. 19 % des élèves de ZEP ont, selon leurs instituteurs, un niveau faible ou très faible (contre 13 % hors ZEP) et 55 % ont un niveau élevé ou très élevé (contre 60 % hors ZEP), ce qui reste une proportion tout à fait remarquable (Guillaume, 1998). À cette image relativement positive des élèves est associée un sentiment global de réussite professionnelle. L'enquête de Pierre Périer (2001) donne des écarts de perception plus importants puisque 59 % des enseignants des écoles de ZEP y jugent que le niveau de leurs élèves est faible (contre 16 % hors ZEP) et que 22 % les jugent pas intéressés (contre 9 % hors ZEP). Cette enquête indique aussi que le niveau très hétérogène des élèves et les tensions qu'il génère pour arriver à ne « sacrifier » ni les bons élèves ni les élèves en difficulté sont particulièrement soulignés en ZEP. Pour autant, elle confirme qu'en ZEP comme hors ZEP, les enseignants du premier degré ont le sentiment de pouvoir aider les élèves à progresser. Par ailleurs, en ne centrant pas ses interviews avec les enseignants sur leurs représentations très globales des élèves mais sur ce qui se passe concrètement en classe, Brigitte Monfroy (2002) s'aperçoit que leur regard se focalise en fait avant tout sur les attitudes et comportements de leurs élèves face au travail scolaire. Et ils se sentent d'autant moins dépourvus que les élèves « qui ne réussissent pas » sont perçus comme motivés, volon-

taires, qu'ils font des efforts, qu'ils travaillent, qu'ils écoutent, ce qui leur semble le cas de la majorité d'entre eux. Dans l'ensemble, les enseignants se montrent très impliqués par rapport à ces élèves ; ils mettent en œuvre de nombreuses stratégies pour qu'ils progressent, sont convaincus d'y parvenir, et en tirent une satisfaction professionnelle. Le thème de l'impuissance est très peu développé. Ainsi, si un processus de valorisation des compétences affectives, comportementales, sociales des élèves de ZEP existe en primaire, il est indissociable d'une conception commune du métier où il est de la responsabilité de l'enseignant de faire travailler les élèves, et même « de les mettre au travail » pour qu'ils apprennent (Chartier, 1990 (50) ; Dubet, 2002). Par ailleurs, une enquête de longue durée menée par Martine Kherroubi (1997 ; van Zanten *et al*, 2002) montre qu'une fraction des enseignants a directement, ou développe, dans des contextes de mobilisation collective centrée sur la réussite des élèves, une image positive des compétences intellectuelles des élèves de ZEP, qui les conduit à percevoir leurs difficultés avant tout comme un analyseur et un régulateur de leur fonctionnement pédagogique. Dans ce cas, les enseignants affirment l'existence d'un désir d'apprendre, d'une capacité d'investissement et d'autonomie plus forte chez les enfants de banlieue qui leur servent de point d'appui dans la mise en place de pratiques facilitant leur carrière d'élève. Cette vision se renforce par le constat que les évolutions introduites facilitent leur progression « normale » dans les apprentissages.

De leur côté, les professeurs de collèges de ZEP donnent une proportion de bons ou très bons élèves proche de celle donnée par les professeurs hors ZEP, mais cette proportion est beaucoup plus réduite que celle donnée en primaire (un quart seulement environ). Ils considèrent qu'une proportion nettement plus importante de leurs élèves a un niveau scolaire faible ou très faible (42 % contre 26 % hors ZEP). Dans un tiers des classes ZEP, les deux tiers des élèves sont jugés faibles ou très faibles, alors que seulement 45 % environ sont jugés de faible niveau scolaire dans le tiers le plus faible des classes hors ZEP. Par ailleurs, les enseignants de ZEP se distinguent de leurs collègues exerçant hors ZEP par le fait qu'ils s'opposent massivement à l'objectif de « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues ». Leur image du niveau des élèves est régulièrement plus négative que celle donnée par les évaluations nationales. Enfin, ils sont dans l'ensemble peu enclins à considérer qu'ils peuvent aider les élèves à progresser quel que soit leur niveau. Le collège de masse crée de grandes disparités alors que les enseignants du secondaire ont une image précise du niveau des compétences et des connaissances que les élèves doivent posséder et acquérir. Dès lors le thème de l'hétérogénéité résume un ensemble de tensions perçues comme insurmontables quand on exerce dans ces secteurs (Dubet et Martucelli, 1996 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000). Certes, dans leurs entretiens, certains enseignants de collège soulignent que tous leurs élèves ne sont pas en difficulté, et même qu'ils ne le sont peut-être pas majoritairement, mais les mêmes disent aussi très régulièrement qu'une partie, voire la majorité des élèves de certaines de leurs classes n'ont pas leur place au collège. Dans ses travaux Jean-Yves Rochex (1995 et 1997) est particulièrement attentif au sentiment qu'éprouvent certains enseignants d'atteindre un seuil qui les met dans une quasi-impossibilité d'exercer leur métier dès lors qu'ils n'arrivent plus à mettre en acte le principe d'éducabilité qui requiert de prendre en compte l'élève tel qu'il est mais de ne pas l'identifier à sa situation, à l'état présent de ses compétences, qu'ils ne parviennent plus « à déceler et à travailler à mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir, de la transformation ». Agnès van Zanten (2001) est plus attentive aux réorganisations subjectives opérées par les enseignants qui

font carrière ou restent volontairement durant une période assez longue en ZEP. À l'observation, tenir dans ces établissements et faire que les satisfactions professionnelles l'emportent sur les frustrations suppose de se maintenir dans une perspective éducative en construisant un regard valorisant sur des élèves qui sont perçus comme de bas niveau scolaire et comme présentant en outre des difficultés d'adaptation au travail scolaire. Mais cette valorisation des élèves s'effectue beaucoup plus fréquemment en soulignant leurs compétences sociales que leurs compétences intellectuelles : « si les adolescents peuvent être l'objet d'une valorisation en tant que personnes, les élèves, eux, sont soumis à une forte dépréciation culturelle en tant que sujets apprenants ». Très peu des enseignants enquêtés arrivent à développer en acte le principe d'« éducativité de l'apprenant » qui donne véritablement son sens à l'acte d'enseigner et permet un engagement professionnel dans la durée (Rochex, 1997 ; van Zanten *et al.*, 2002). Cette perception est renforcée par le constat quotidien de leurs difficultés à aboutir à des résultats tangibles en matière d'apprentissage.

Second grand constat, les enseignants trouvent leur métier beaucoup plus difficile à exercer, en raison des problèmes de discipline rencontrés. Ce sont les enseignants les plus jeunes qui insistent beaucoup plus directement sur leur difficulté à maintenir l'ordre. Même si une partie des enseignants expérimentés, à des degrés divers, éprouvent des difficultés à tenir leurs classes, c'est plus souvent indirectement qu'ils l'indiquent, en se plaignant de la présence d'élèves « perturbateurs », désignés aussi, surtout au niveau du collège, comme des élèves difficiles aux comportements asociaux. L'indiscipline des élèves est soulignée par 36 % des enseignants du premier degré exerçant en ZEP contre 27 % hors ZEP. 52 % d'entre eux (contre 28 % dans les écoles hors ZEP) déclarent rencontrer très ou assez souvent des problèmes de discipline avec leurs élèves, soit 33 % des anciens et 68 % des nouveaux. 32 % des nouveaux estiment avoir été confrontés à de graves problèmes de violence (Périer, 2001). Le comportement des élèves est jugé indiscipliné par la plupart des enseignants des collèges en ZEP, voire très indiscipliné par un cinquième environ (Périer, 1998). De plus en plus fréquemment nommés dans des collèges ZEP, les débutants interrogés en 2001 ont mentionné deux fois plus souvent avoir rencontré des problèmes de discipline avec les élèves que leurs aînés ayant intégré la profession au début des années 1990 (Esquieu, 2001). C'est au collège, bien plus qu'à l'école primaire, que la nécessité de construire et de maintenir à chaque cours l'ordre dans la classe est présentée à la fois comme une nécessité nouvelle et une difficulté majeure. Dans l'exercice du métier, la dimension « gestion de classe » se trouve autonomisée et devient un travail en soi par rapport auquel les enseignants du secondaire se sentent particulièrement peu formés et démunis. Mais, d'après les enquêtes MEN/DPD les plus récentes, une fraction importante des nouveaux professeurs des écoles partage le même sentiment (Esquieu, 2001 ; Périer, 2001).

Dernier constat, toutes ces enquêtes concluent à l'« intensification du travail en ZEP », intensification qui s'explique prioritairement, surtout au collège, par les problèmes de discipline rencontrés. Même si une petite majorité des enseignants de collège interrogés par la DEP/DPD considère que le fait de travailler dans une classe difficile augmente notablement la préparation, et une minorité qu'elle augmente le nombre de devoirs ou d'exercices à corriger, les différences sont peu perceptibles en termes de somme de travail extérieure à la classe (Guillaume, 1998). L'intensification tient principalement à la préoccupation de la gestion du cours et de son imprévisibilité. Elle est avant tout générée par le travail constant de consolidation et de solidification d'une forme scolaire qui ne va pas de soi. On observe que les chercheurs reprennent à leur compte la catégorie « indigène » de

classes « difficiles » pour désigner les classes qui obligent, selon les enseignants, à un recentrage de l'ensemble des tâches autour de la gestion de classe en tant que telle. Anne Barrère (2002b) note que « faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs. Pour le travail enseignant, les conséquences sont nombreuses dans l'espace classe : envahissement des tâches peu appréciées de l'ordre scolaire, gestion des conflits et des incidents, difficultés de compréhension et de motivation multiples. Chaque aspect en lui-même fait partie de l'expérience ordinaire de l'enseignant d'aujourd'hui, mais les classes difficiles les cumulent ». Les enquêtés évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente et l'usure que provoque l'incertitude liée à l'irruption toujours possible des problèmes de discipline. Dans les classes présentées comme les plus difficiles, la relation pédagogique est continuellement perturbée, tendue, au point de ne plus être que rapport de force.

On le voit, bien que ces épreuves soient communes, elles sont plus ou moins accentuées selon qu'il s'agit des enseignants du primaire ou de ceux du secondaire. Devenir professeur d'école ou de collège correspond à l'intégration dans deux univers qui continuent à être significativement distincts. Les tensions et contradictions qui constituent le métier d'enseignant sont exacerbées par les conditions réelles, mais aussi par les représentations différentes du métier. Les enseignants du secondaire développent une autre conception de leur travail, de leurs missions, de l'élève idéal que celle des instituteurs. Et l'univers du secondaire accentue les épreuves du métier en ZEP au moins pour deux raisons. D'une part, François Dubet (2002) montre qu'il reste largement dominé par un imaginaire professionnel, alors que celui des instituteurs s'ancre beaucoup plus sur l'activité, le métier, les tensions qui les structurent, ce qui génère un vécu globalement positif des transformations en cours. Au contraire, pour les enseignants du secondaire, « tout se passe comme si l'expérience du travail des professeurs était dominée par le choc d'une représentation idéale d'un métier avec des conditions de travail qui la rendent impossible à réaliser ». En même temps, au niveau du collège, les difficultés sont bien réelles, et le récit de la chute en est l'expression la plus directe. D'autre part, il semble que l'ancrage dans la tradition populaire protège l'univers du primaire d'une forme de fracturation perceptible dans le secondaire. Cet aspect est particulièrement souligné par Henri Peyronie (1998) qui a étudié, nous l'avons vu plus haut, l'évitement des postes d'enseignement primaire en distinguant les postes urbains très populaires des postes urbains populaires. Or, si les instituteurs évitent massivement les écoles urbaines très populaires, il n'ont pas d'attitude d'évitement pour les écoles populaires. En se plaçant dans la continuité des travaux d'Howard Becker pour qui les membres des professions de service ont tendance à développer une image de leur client idéal à partir de laquelle ils modèlent leurs représentations et leurs pratiques, Henri Peyronie fait l'hypothèse que la forte stabilité des instituteurs dans les quartiers populaires traditionnels montre qu'ils reconnaissent ce public non seulement comme leur public traditionnel mais, somme toute, comme leur public modal et idéal. On voit bien par exemple en quoi le mode de valorisation des élèves du primaire rejoint la logique des familles populaires qui reportent sur le scolaire les catégories de la culture du travail (de Queiroz, 1995). Au-delà de l'embourgeoisement perceptible du corps professionnel, l'*ethos* du métier d'instituteur continuerait donc d'être structuré par des repères culturels partagés avec la classe ouvrière traditionnelle. Le mode de formation, mais surtout la socialisation par les pairs, au moment de l'entrée dans la carrière, assurerait la pérennité d'une forme

scolaire qui s'est largement élaborée autour de ce public populaire. Un autre intérêt de cette approche est dès lors de souligner que cette proximité existe beaucoup moins avec les publics précarisés, d'où l'émergence de formes de déstabilisation plus forte du rapport au métier des professeurs des écoles dans les secteurs dits très populaires, et les rapprochements perceptibles, sur certaines dimensions, entre leur vécu et celui des professeurs des collèges. Chez les professeurs, note Henri Peyronie, « on cherche d'abord à éviter les élèves qui ne sont pas adaptés à la forme et à la culture scolaires (...); chez les instituteurs, (on cherche à éviter) les écoles des quartiers des nouveaux sous-prolétariats qui regroupent trop d'enfants éloignés du modèle attendu par l'institution scolaire ».

Un même métier fait autrement, un métier autre ou un sous-métier ?

François Dubet et Marie Duru-Bellat (2000) avancent l'idée que c'est sans doute sur le terrain de la redéfinition du métier d'enseignant que les effets des ZEP sont les plus sensibles mais, qu'au total, « pour le dire, simplement, les professeurs continuent d'enseigner dans des conditions qui ont changé ». Les données et les travaux de recherche disponibles montrent plutôt que les enseignants vivent les tensions et les contradictions de la « démocratisation scolaire » au cœur même de leurs pratiques pédagogiques et de leur métier, et avec le sentiment de s'engager sans repères clairs dans des processus d'adaptation qui les éloignent des modèles hérités et des normes institutionnelles prescrites. Dans les enquêtes de la DEP/DPD sur le métier d'enseignant, la définition de l'identité professionnelle est abordée par la manière dont les enseignants trouvent de façon cohérente et acceptée un équilibre entre trois grandes postures, celle de la transmission des connaissances, celle d'éducateur, et celle de travailleur social. Et un de leurs résultats marquants est la progression de l'idée, pour tous les professeurs de collège, que la posture d'éducateur fait partie des fonctions normales du métier. En revanche le rejet de la posture de travailleur social est massif (Périer, 1996). Au regard de ce résultat, il est clair que les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas très différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants mais qu'ils les vivent de façon plus aiguë. Pour autant, leurs réponses s'en distinguent sur deux aspects. D'une part, pour un taux important d'enseignants du secondaire, mais aussi du primaire, exerçant en ZEP, l'expérience professionnelle y est rendue problématique par la remise en cause effective de la centralité des tâches de transmission des connaissances. Le développement ou l'accentuation du pôle éducatif, voire social, se fait en réduisant le temps consacré au pôle enseignement proprement dit : en collège, 44 % des enseignants exerçant en ZEP (contre 62 % exerçant hors ZEP) disent qu'il est « tout à fait vrai que dans la réalité actuelle » la transmission des savoirs et des connaissances définit prioritairement leur métier (Périer, 1999). On observe qu'un écart important entre métier attendu par les nouveaux professeurs des écoles et métier réel apparaît également dans l'enquête la plus récente sur le primaire. Initialement, 30 % des enseignants interrogés se positionnent dans une fonction d'éducateur et 69 % dans un rôle de transmission de savoirs et de connaissance. À l'épreuve des réalités du métier, ces pourcentages sont respectivement de 59 % et 30 % (Périer, 2001). D'autre part, les évolutions hors du champ de la transmission des connaissances sont mal acceptées car leurs limites sont mal marquées. Une majorité d'enseignants de ZEP ont le sentiment d'être appelés dans le quotidien de l'exercice de leur métier, sinon contre leur volonté du moins au-delà de leur volonté, à devenir éducateur ou surtout travailleur social. 47 % des enseignants de primaire de ZEP se définissent dans la réalité quotidienne du métier comme des travailleurs sociaux alors même qu'ils ne

considèrent pas cette fonction comme faisant partie de leur métier (Périer, 2001) ; c'est le cas aussi d'un enseignant sur deux de collège ZEP (Périer, 1999). Fréquemment, les enseignants vivent ces fonctions dans un rapport contraint, dans l'urgence, plus qu'ils ne les maîtrisent. Ils se trouvent notamment dans l'obligation d'accomplir un certain nombre de tâches face aux situations récurrentes d'indiscipline ou de violence sans pouvoir trancher, le plus souvent, sur les modes de faire les plus appropriés. Dans leurs propos, Jean-Yves Rochex (1997) identifie différentes oppositions idéal-typiques qui ne permettent pas de construire des profils stables puisque, non seulement ils peuvent partager les enseignants entre eux mais ils opposent bien souvent chaque enseignant à lui-même selon les classes, les moments de l'année, les types d'activités : ceux pour qui cette fonction ne relève ni de leur compétence ni du métier pour lequel ils ont été recrutés ; ceux qui acceptent que la transformation en élèves d'enfants ou d'adolescents fasse partie de leur compétence professionnelle, voire contribue à la définir, et parmi ceux-ci, ceux qui travaillent la socialisation en dehors de l'activité d'enseignement, comme un préalable, et ceux qui ne la séparent pas et pensent même qu'elle peut, en partie, être produite par cette activité.

Mais la pression des difficultés ne fait pas que réduire sensiblement le temps d'apprentissage. Dans le primaire comme dans le secondaire, elle conduit à une transformation objective de la responsabilité professionnelle. Les propos des enseignants révèlent qu'ils se donnent des priorités différentes de celles liées directement à l'apprentissage, d'où des modifications profondes du travail pédagogique et didactique avec les élèves, lesquelles ont déjà été en partie décrites, à partir d'un autre angle d'approche, dans notre seconde partie. Une enquête coordonnée par Michel Gilly (1993) a montré que dans les écoles primaires situées dans les quartiers ouvriers avec une forte présence d'immigrés se fait jour une conception différente de la responsabilité professionnelle. Selon les chercheurs, tout se passe comme si l'« idéalisme » de départ des instituteurs de cette zone se trouvait affecté face aux problèmes rencontrés. Ils expriment un engagement moindre à faire aimer le travail aux élèves, à obtenir qu'ils soient occupés de manière assidue et sachent s'organiser. Corrélativement, ils sont moins nombreux à citer l'acquisition des savoirs de base comme effet de leur action ; ils ont tendance à s'attribuer moins de responsabilité dans le devenir scolaire de leurs élèves, qu'ils envisagent de façon plus pessimiste que dans les autres écoles ; en revanche ils mettent en avant leur rôle dans le développement social et moral de ces derniers. On sait que dans le secondaire, face aux difficultés éprouvées, la solution adoptée par la grande majorité des professeurs de collège de ZEP est de sélectionner les contenus et de réduire les programmes (Périer, 1996). Pour obtenir un niveau de bruit et d'agitation « acceptable », le travail en classe devient aussi plus ludique et moins exigeant, au risque progressivement d'échanger le maintien de l'ordre contre le renoncement à toute tentative systématique de transmission des connaissances. Dans les présentations des logiques d'action des acteurs, il est très difficile de démêler jusqu'à quel point le travail de simplification des tâches demandées, le déplacement par lequel « l'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves » tient au temps et à l'énergie dépensés à construire les conditions de l'apprentissage ou participe directement des techniques de gestion de classe (Rochex, 1997 ; van Zanten, 2001). Face à un public qui est confronté à la difficulté scolaire, « l'innovation pédagogique » peut être mobilisée sans du tout prétendre transformer le destin scolaire des élèves, et s'inscrire seulement dans une gestion quotidienne du verdict scolaire, voire des processus cumulatifs d'échec

(Barrère, 2002b). En outre, pour faire face aux situations et retrouver des satisfactions professionnelles, les enseignants sont conduits à investir fortement le pôle relationnel et humanitaire avec les élèves (van Zanten, 2001).

Jusqu'où assiste-t-on pourtant, sous la pression de la nécessité, à une redéfinition de la compétence enseignante ? Au vu des travaux existants, le bilan est mitigé et ouvert quant aux interprétations possibles. Tout d'abord, les compétences repérées sont relationnelles et peuvent être définies, comme le propose Anne Barrère (2002b), comme « relativement autonomes des savoirs et des apprentissages ». En cohérence avec le constat d'un élargissement sensible des missions, on trouve des descriptions concordantes soulignant l'émergence de nouvelles stratégies en matière d'autorité, de pratiques langagières, d'usages de la vie scolaire et de l'administration (Rochex, 1995b ; Payet, 1997 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten *et al.*, 2002 ; Kherroubi, 2003 ; Barrère, 2002a et b). Mais celles-ci sont présentées essentiellement comme une aide pour réagir à l'urgence, aux incidents, à la déstabilisation de la relation pédagogique. Pour une majorité des enseignants de collège enquêtés par Agnès van Zanten ou Anne Barrère, c'est l'acquisition d'une maîtrise dans le domaine du maintien de l'ordre qui suppose la possession au départ de certaines qualités « éthiques » et relationnelles. Tenir la classe demande du charisme, de la mise en scène de soi, une maîtrise du rapprochement affectif, de l'humour. Le travail éducatif s'appuie sur les valeurs personnelles de l'enseignant : la sincérité, l'honnêteté, le courage. Par ailleurs ces compétences sont liées, comme pour les travailleurs sociaux, à un public spécifique, à leur « clientèle » (Glasman, 1992b). Agnès van Zanten présente les « anciens » professeurs de collèges se positionnant comme « éducateurs » comme porteurs, au nom de l'adaptation « à ce type de public », de normes alternatives qui les confortent dans l'adoption d'attitudes et de pratiques plus ou moins déviantes par rapport aux stricts objectifs institutionnels. Au total, on observe une montée en force du poids de l'expérience et des qualités personnelles, de la connaissance des particularités d'un public spécifique dans leur mode de construction des compétences, qui tend à éloigner les enseignants d'une logique de professionnalisation. Il y a en effet dans l'engagement dans un processus de professionnalisation la reconnaissance institutionnelle d'un corps de savoirs communs, de savoir-faire identifiés comme des compétences, et non pas de simples improvisations relevant du bricolage pédagogique. Or au mieux, les enseignants développent une compétence fondée sur le retour réflexif sur l'expérience. Et il n'est dès lors pas toujours facile pour eux de distinguer ce qui relève d'une maîtrise des situations, c'est-à-dire de la capacité à s'adapter *in situ* aux demandes individuelles des élèves, à la dynamique de la classe, aux contraintes spécifiques de travail, et ce qui relève d'une maîtrise plus globale permettant de développer des stratégies relativement décontextualisées. D'ailleurs, même les enseignants qui se sentent les plus sûrs de la qualité et de l'efficacité des savoir-faire acquis sur le terrain, et qui se présentent eux-mêmes comme des professionnels, expriment des doutes sur leurs capacités à être compétents ailleurs (Bautier *et al.*, 1995 ; Kherroubi, 1999).

Dans différents domaines liés à l'exercice du métier, qu'il s'agisse des enseignements, du suivi des élèves, ou de l'élaboration de projets pédagogiques, les enseignants des écoles et des collèges de ZEP apparaissent systématiquement plus investis dans le travail en équipe (Périer, 1996 ; Guillaume, 1998 et 2001). Actuellement peu de travaux empiriques ont porté sur cette dimension collective du travail. Leurs résultats ne modifient pas ce bilan mitigé quant à la compétence enseignante acquise. Ils montrent qu'en donnant la possibilité de mieux maîtriser et de transformer l'exercice quotidien du métier, la mobilisation collective fait

émerger un rapport au métier plus positif. Mais ils montrent aussi les difficultés qu'ont les enseignants à bâtir une identité positive en intégrant pleinement les modifications qu'ils sont conduits à effectuer dans leurs manières de faire quotidiennes. Le travail de resocialisation professionnelle s'accomplit en effet pour une part dans un cadre et des échanges collectifs permettant de se forger des définitions communes des situations qui réduisent les incertitudes professionnelles, mais il ne passe que très marginalement par les modes de régulation que prévoit l'institution (travail en équipe pédagogique, conseils de classe ou de cycle) et reste très majoritairement « entre soi ». Dès lors, cette socialisation informelle par les pairs peut avoir des effets négatifs notamment par l'installation d'une logique de « sur-adaptation » des pratiques et des éthiques professionnelles aux publics en difficulté. En outre le travail plus ou moins informel de construction de normes professionnelles partagées est bien plus problématique au collègue en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre. Cela tient sans doute au fait que les sentiments et les expériences de maîtrise et de satisfaction professionnelle en matière d'apprentissage sont beaucoup moins importants, mais aussi à une résistance encore beaucoup plus importante qu'en primaire à donner à voir ses façons d'enseigner (Bautier *et al.*, 1995 ; Kherroubi, 1997 et 2003 ; van Zan-ten *et al.*, 2002).

On peut aussi penser que, globalement, le mode de régulation ministériel et académique de la politique ZEP a maintenu les enseignants dans le cadre d'un investissement militant limitatif. D'ailleurs cette requalification symbolique du poste par la posture de la mobilisation militante est explicitement refusée par certains enseignants (Kherroubi, 1999). D'autant que le stigmate pesant sur les territoires et leurs populations constitue une épreuve particulière pour la professionnalité dans la mesure où il constitue une menace de dévalorisation professionnelle, voire de déprofessionnalisation (Payet, 1997). On est ici très proche de ce qu'analyse Rémi Lenoir (1993) à propos de la position « sociale » du travail policier (police du pauvre et des pauvres) par opposition à celle qui domine chez les commissaires et les inspecteurs, et qui met en avant la spécialisation, de la technicité et les résultats. Derrière cette opposition, c'est en fait deux catégories sociales de policiers qui s'affrontent, les uns réduits à la « saleté » et les autres « à des individus d'un certain niveau ». De sorte que le rapport au métier dans ces secteurs souffre d'une ambivalence : le vrai métier est ailleurs, même s'ils se pensent comme des professionnels. Les enseignants sont placés, comme tous les agents des services publics des quartiers déshérités, dans une tension entre performance et justice sociale. On aboutit à mesurer des réalités différentes et partielles en ne tenant que très peu compte du travail concret des acteurs. Les acteurs s'approprient en partie la position ambiguë qu'ils occupent dans la profession. S'ils perçoivent que la hiérarchie est parfois prête à reconnaître leur dévouement, ils sont aussi très sensibles au fait que le soupçon sur leurs compétences n'est jamais loin. Le malaise professionnel s'exprime dès lors par la revendication beaucoup plus forte d'un suivi pédagogique de la part de l'encadrement professionnel de proximité : inspecteurs de l'Éducation nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissement (Kherroubi, 1999 ; Guillaume, 2001).

Au total, pour des raisons à la fois idéologiques et scientifiques, nous possédons encore peu d'enquêtes permettant d'entrer plus avant dans la description empirique et la théorisation de la question de la spécificité du travail en ZEP. Mais on observe que les chercheurs sont plus nombreux à s'y engager avec la préoccupation d'explicitement avantager leurs hypothèses et leurs cadres théoriques de départ. Aucun d'entre eux ne prétend répondre de façon tranchée à la question

« y a-t-il ou non une spécificité du travail enseignant en ZEP ? ». Mais, par hypothèse, un premier groupe souligne plutôt ce qui unit l'expérience enseignante, tandis qu'un second groupe est plus attentif aux fractionnements, aux tentatives de recompositions et à l'émergence de représentations et de pratiques spécifiques en lien avec la « valeur ajoutée de la ségrégation ». Mais chacun des chercheurs le fait en adoptant un axe privilégié. Prenons-en trois exemples. Si pour Jean-Yves Rochex (1997), il est impossible de penser le métier d'enseignant en ZEP comme spécifique ou différent, c'est parce que les difficultés rencontrées renvoient à une donnée générale des métiers de l'enseignement : le fait que le rapport non seulement de familiarité mais de sens entre apprenants et contenus ou activités d'apprentissage ne puisse plus être considéré comme un donné de l'exercice du métier dans le cadre de la massification de l'enseignement du secondaire. Anne Barrère (2002b), de son côté, est particulièrement attentive à l'intensification d'une sphère relationnelle, qui rend plus opaque le rapport des enseignants de ZEP à l'apprentissage, et qui concerne les enseignants, selon elle, bien au-delà des secteurs difficiles. Enfin, Agnès van Zanten (1999, 2001) prend pour objet les « cultures professionnelles » en tant qu'ensemble effectif de pratiques et d'éthiques professionnelles observables dans l'activité quotidienne des enseignants. Elle aborde le travail en collège difficile avec l'hypothèse que l'écart ressenti entre la conception dominante du métier et les conditions réelles d'exercice est suffisamment important pour renforcer le poids d'une socialisation secondaire et faire émerger une « culture professionnelle » distincte. La focalisation sur des établissements « mobilisés » lui permet de dégager des tendances communes à ce type de contexte, telles que le travail en équipe, ou l'intégration par les enseignants d'une forte composante éducative. Au total, sans pouvoir adopter un point de vue comparatif entre les zones périphériques et les autres, elle pense avoir accumulé divers arguments théoriques et empiriques allant dans le sens d'une spécialisation spécifique.

CONCLUSION

Quelles sont les grandes tendances et les questions qui se dégagent du panorama que nous avons tenté de donner des recherches, ou des études, consacrées à la politique ZEP, à l'analyse des conditions de sa mise en œuvre, à l'évaluation – pour le moins malaisée – de ses effets, mais aussi aux évolutions et aux approfondissements de la recherche en éducation auxquels la mise en œuvre de cette politique et les recherches qui l'ont prise pour objet ont contribué, concernant tout particulièrement la scolarisation des enfants de milieu populaire, la production de la différenciation et des inégalités scolaires et les processus de (re) socialisation professionnelle des agents du système éducatif ?

Il convient tout d'abord de noter le déclin des recherches prenant pour objet spécifique la mise en œuvre de cette politique même, ainsi que les objets « politico-administratifs » qui ont pu lui être liés, tels que, par exemple, le partenariat, thématique qui avait pourtant fait l'objet du premier appel d'offres de recherche consacré aux ZEP, lancé et financé conjointement, à la fin des années 1980 par le FAS (devenu depuis FASILD) et la Direction des Populations et des Migrations du Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration (51). Déclin qui est lui-même à mettre en rapport avec le déclin de la dynamique ZEP, avec le caractère de plus en plus flou et protéiforme de son objet (cf. la première partie de cette note de synthèse), avec la perte d'intérêt, et sans doute aussi la perte d'illusions, de cer-

tains chercheurs concernant le suivi et l'accompagnement de cette mise en œuvre dans lesquels ils avaient pu fortement s'engager lors de la première décennie de la politique ZEP, et sans doute avec le peu d'intérêt manifesté par les chercheurs en Sciences politiques pour cette politique.

Cette prise de distance avec les « objets sociaux » ou « politico-administratifs », pour une part présente dès les premiers travaux sur la politique ZEP, s'est donc accentuée au fur et à mesure que celle-ci devenait à la fois politiquement moins exceptionnelle et moins prioritaire, et socialement moins mobilisatrice. Elle a permis que se construisent ou que se redéfinissent des objets de recherche plus robustes, pour lesquels la mise en œuvre de la politique ZEP a fourni une sorte de « précipité » particulièrement propice au renouvellement des approches théoriques et méthodologiques. C'est ainsi que l'objet social « lutte contre l'échec scolaire », propice aux mobilisations du début des années 1980, mais aussi aux désillusions qui les ont suivies a non seulement donné lieu à nombre d'initiatives, politiques et pédagogiques, mais a également permis de construire des modes de collaboration ou d'échanges entre les univers et les logiques de la recherche et ceux de l'action et de la décision, politiques et professionnelles, qui, les unes et les autres, ont contribué au renouvellement des problématiques et des pratiques de recherche visant à mieux comprendre la genèse des inégalités sociales de réussite scolaire. On peut toutefois regretter que ce renouvellement ait bien plus concerné l'étude des modalités concrètes de scolarisation des enfants de milieu populaire que celle des modalités concrètes, cognitives et langagières, de leur socialisation dans la famille et les groupes de pairs, lesquelles demeurent fort peu étudiées, sans doute aussi parce qu'elles s'avèrent plus difficiles à étudier. De même, la thématique, à l'origine plus sociale ou institutionnelle que scientifique, de la professionnalisation des modes d'exercice des métiers enseignants ou des métiers de l'enseignement a-t-elle donné lieu à un élargissement et à un affermissement du point de vue, dans des travaux qui se sont alors plus intéressés aux pratiques professionnelles ordinaires, mais aussi aux conditions d'exercice et aux modes d'être au métier dans des contextes sociaux et scolaires « difficiles », aux épreuves professionnelles et personnelles et au travail de resocialisation et de construction de normes contextualisées auxquels les agents sont confrontés, aux mobilisations professionnelles et/ou revendicatives plus ou moins durables qui s'y construisent, aux modalités selon lesquelles les individus et les collectifs font face aux évolutions et aux contradictions du système éducatif. En lien avec ces questions, l'étude de la mise en œuvre de la politique ZEP dans des contextes spécifiés a cédé la place, d'une part, à l'étude et à l'analyse de l'espace scolaire local ou des différents niveaux de décision et de gestion du système éducatif comme étant des « constructions sociales, dotées d'une certaine cohérence interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulées à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance », (van Zanten, 2001), d'autre part, en particulier là où la collaboration entre chercheurs et responsables politiques et administratifs a pu être effective sur la durée, à un renouvellement fécond des approches théoriques et méthodologiques de l'évaluation des politiques éducatives (Demailly, 2001).

On l'a vu, les différentes recherches ou études que nous avons pu recenser portent sur des niveaux d'analyse très différents – de la classe, voire de l'épisode dans la conduite de la classe et/ou l'avancée du temps didactique, jusqu'au niveau national, en passant par l'école ou l'établissement, par la zone ou l'espace social et éducatif local, par les échelons académique ou départemental de décision et de gestion. Elles mettent en œuvre des cadres théoriques, des probléma-

tiques et des méthodologies de recherche, et des conceptions de la politique ZEP, de l'égalité et de la justice scolaires, voire des missions de l'École, dont la grande diversité pose le problème de la compatibilité et de la cumulativité des résultats et des analyses qu'elles produisent. Ainsi, au bilan d'ensemble – décevant selon les uns, moins insatisfaisant selon les autres – que les statistiques portant sur les carrières et les acquisitions des élèves permettent de faire de cette politique et des conditions de sa mise en œuvre, répondent ou s'opposent les analyses locales, reposant sur des approches plus « qualitatives » de type monographique, qui permettent de mieux comprendre en quoi et pourquoi certaines ZEP affichent un bilan plus positif, tant en matière de résultats des élèves que de mobilisation ou de travail collectif, et en quoi et pourquoi certaines paraissent au contraire engagées dans une spirale négative faite de difficultés croissantes nourrissant chez les acteurs un sentiment d'impuissance et de désarroi lui aussi croissant. Aux résultats des travaux visant à évaluer la *school effectiveness* et les effets-maître ou -établissement en termes d'efficacité et d'équité, et permettant d'aboutir à des hypothèses explicatives très générales (exposition aux apprentissages, effets d'attentes et « climat » des établissements) mais peu sensibles aux modes de fonctionnement des élèves, ni aux modes de traitement pédagogique et didactique des contenus d'enseignement (Goigoux, 2001), ni aux effets de la composition sociale des publics scolaires (Thrupp, 1999), et basés le plus souvent sur un mode de recueil « déclaratif » des données permettant de caractériser les pratiques et conceptions professionnelles enseignantes (Opdenakker et van Damme, 2001), répondent ou s'opposent des travaux qui s'efforcent d'observer et d'analyser de façon plus « rapprochée » l'ordinaire des pratiques de classe (des maîtres et des élèves), l'élaboration des dispositifs et actions mis en place et les logiques de différenciation des curricula qui y sont à l'œuvre. Mais ces derniers travaux concernent nécessairement des niveaux d'analyse plus contextualisés et ils procèdent le plus souvent par inférence des effets possibles des pratiques et modes de différenciation étudiés en n'ayant que trop rarement les moyens de les évaluer plus précisément. À l'ensemble de ces recherches, auxquelles on a pu reprocher leur « scolaro-centrisme », leur propension à étudier de manière préférentielle la production « scolaire » de la différenciation et des inégalités de réussite et de carrière des élèves, au risque de minorer ou d'ignorer le fait que ces « causes » sont aussi des « effets », répondent ou s'opposent les travaux insistant plus sur les contraintes de situation auxquelles sont soumis enseignants et établissements et sur la nécessité de mettre au jour les « causes » relevant des politiques scolaires, des différences de recrutement des établissements, des processus de ségrégation urbaine et scolaire, et des mécanismes sociaux plus généraux de domination et de reproduction. Ces différences d'approches, théoriques, méthodologiques et, pour une part, idéologiques, sont évidemment sources de débats, voire de polémiques entre chercheurs, et entre chercheurs et enseignants ou responsables politiques et administratifs. Un tel débat est bien sûr indispensable et les questions qu'il pose ne sauraient être tranchées ni facilement ni sans doute durablement. Les conditions de sa fécondité, pour la connaissance et pour l'action, relèvent de chacun mais surtout de l'ensemble de la communauté de recherche en éducation, et de sa capacité collective à mieux identifier les complémentarités et à mieux organiser le débat critique argumenté entre les différents travaux et problématiques de recherche mais peut-être aussi, de notre point de vue, entre l'univers et les logiques de la recherche et ceux de l'action et de la décision professionnelles et politiques.

Nous voudrions terminer cette note de synthèse en prenant le risque d'insister sur trois domaines d'interrogations et de tensions entre les diverses

recherches existantes, qui nous semblent mériter un travail d'investigation et de conceptualisation plus systématique et plus approfondi que ce qui caractérise l'état des lieux que l'on vient de lire. Le premier d'entre eux porte sur la nécessité de faire que dialoguent plus et soient plus complémentaires les travaux et les élaborations théoriques et méthodologiques portant sur la production « scolaire » des différenciations, des inégalités et des ségrégations scolaires, et celles qui portent sur leur production « sociale ». Si certaines des recherches menées à propos de la politique ZEP ou dans des écoles et établissements concernés par cette politique ont sans conteste permis de mieux étudier la marge d'autonomie relative et la productivité propres à l'institution scolaire, à ses différents segments, à leurs modes de fonctionnement et aux pratiques qui y sont mises en œuvre, c'est sans doute au prix d'un moindre intérêt porté par ces travaux, et par la recherche en éducation de manière plus générale, aux processus économiques et sociaux plus généraux auxquels s'articulent, avec plus ou moins de jeu, cette autonomie relative et cette productivité. On peut ainsi s'étonner et même s'inquiéter que la recherche sache si peu de choses à propos des conséquences de phénomènes sociaux tels que le chômage de longue durée et la grande pauvreté, ou encore l'accroissement de la précarité et de la flexibilité, sur les conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage, sur les attentes et les ambivalences des élèves et des familles concernés à l'égard de l'institution scolaire, sur leurs dispositions au travail et à l'étude. Un rééquilibrage s'avère sans doute nécessaire, pour une part déjà en cours, et qui ne doit pas être un simple retour du balancier pour que les différentes approches et les différents travaux puissent être sources effectives d'interrogations et d'enrichissements mutuels.

Le deuxième renvoie aux façons différentes, évoquées précédemment, dont peuvent être pensés et étudiés les rapports entre la politique ZEP et la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble école-collège, entre l'école en ZEP et « l'école du peuple », entre « l'école de la périphérie » et l'école ordinaire. Faisant l'hypothèse que ce qu'elle nomme « école de la périphérie » ne donne pas seulement à voir, par une sorte d'effet de loupe, des processus et phénomènes également présents, mais moins repérables, dans les établissements et quartiers « ordinaires », mais représente une configuration socio-scolaire spécifique, Agnès van Zanten affirme elle-même – ce à quoi nous ne pouvons que souscrire – que l'examen d'une telle hypothèse nécessiterait que soit mené un travail d'investigation et de comparaison bien plus large, plus systématique et plus cumulatif que ce que peut offrir l'état actuel de la recherche. Un tel travail devrait dès lors conjuguer une approche socio-spatiale permettant de comparer les phénomènes et processus propres et/ou communs à des contextes sociaux et scolaires différents, et le souci – théorique et méthodologique – de mieux penser et étudier les rapports de domination et d'interdépendance entre ces constructions sociales « locales » et les logiques et politiques socio-économiques et scolaires plus larges. Mais il y aurait sans doute également beaucoup à gagner à tenter de conjuguer, aux différents niveaux d'investigation et d'analyse, une telle perspective synchronique avec une perspective diachronique permettant de penser les questions et problèmes d'aujourd'hui à l'aide d'une approche historique, et non fantasmée, de ceux d'hier concernant par exemple l'entreprise de scolarisation des enfants du peuple, son extension aux catégories les plus démunies et les plus précaires, et les multiples contradictions dont leur histoire est tissée.

Cette nécessité d'un dialogue beaucoup plus soutenu entre approches synchronique et diachronique constitue le troisième point sur lequel nous prendrons le risque d'insister. Elle nous semble valoir tout d'abord pour le domaine spécifique de la recherche en éducation dont les travaux portent quasi exclusivement

sur telle classe d'âge, tel segment du système éducatif (école, collège, lycée, ou, de plus en plus ces dernières années, enseignement supérieur) étudiés sur une durée relativement courte, sans se donner et sans avoir suffisamment les moyens de penser et d'étudier les phénomènes et processus socio-scolaires sur une durée plus longue, de moyen terme. À de très rares exceptions près, une telle perspective semble être aujourd'hui l'apanage des travaux statistiques – et en particulier de ceux produits par la DEP-DPD dont nous avons dit le très grand intérêt mais aussi les limites, et qui sont d'ailleurs sous-exploités au regard de la perspective défendue ici – et très rares sont les travaux de type « qualitatif » (52) qui, à l'instar de ceux de Stéphane Beaud et d'Agnès van Zanten, rendent compte d'enquêtes « de terrain » menées sur une durée dépassant les trois ou cinq ans. On ne peut que déplorer que la possibilité de mettre en œuvre de telles enquêtes soit rendue beaucoup plus difficile par la durée très courte des appels d'offres et des divers financements de recherche. La nécessité que dialoguent de manière beaucoup plus soutenue approches synchronique et diachronique vaut également concernant l'inscription de la recherche en éducation, et particulièrement de celle qui porte sur les questions dont nous avons traité ici, dans le champ plus large de la recherche en sciences sociales. Ainsi pourrait-on, selon nous, souhaiter des échanges plus féconds entre la recherche en éducation, d'une part, et, d'autre part, les travaux historiques et empiriques concernant par exemple les évolutions de la société salariale et de la protection ou de l'insécurité sociales, celles de la famille, de l'enfance et des rapports inter-générationnels, et leurs possibles effets socialement différenciés et différenciateurs sur l'École, les activités et expériences de ses différents protagonistes, et sur la production des inégalités et de « l'échec » scolaires.

Martine Kherroubi
CERLIS – Université Paris V
Centre Alain Savary – INRP

Jean-Yves Rochex
Équipe ESCOL – Université Paris VIII

Avec la collaboration de Jean-Paul Chanteau
(CAS-INRP) pour le travail de documentation

NOTES

- (1) Entrent dans cette catégorie dite défavorisée les différentes catégories d'ouvriers et d'inactifs.
- (2) Selon François-Régis Guillaume, « Une part importante des classes de ZEP ne sont pas très différentes de beaucoup de classes en milieu populaire, alors que d'autres se caractérisent par une accumulation de difficultés. Il importe donc de différencier ce qui se rapporte à l'éducation prioritaire en général et ce qui a trait à des situations de détresse ».
- (3) On apprend par exemple dans la thèse de Patrick Saramon (2000) que « pour l'année scolaire 1998-1999, l'inspection Académique de Haute-Garonne est intervenue à hauteur de 30 % environ dans la subvention globale des projets, la moitié de cette somme étant affectée au paiement d'heures de soutien en élémentaire ou d'heures à taux spécifique pour les collèges (source Inspection Académique 31, avril 1999) ».
- (4) Cette situation nous semble avoir évolué sous l'impulsion de certaines politiques régionales comme celle de l'académie de Lille, qui a fait depuis quelques années régulièrement appel à l'équipe de l'IFRESI pour évaluer ses différents niveaux de régulation et de pilotage, et de certains appels à projets de recherche comme celui lancé en 2001 conjointement par le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de la Recherche et la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action régionale intitulé *Éducation et formation : disparités territoriales et régionales*.
- (5) Cf. Ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'enseignement scolaire (1981), *L'éducation prioritaire en France*, Les dossiers de l'enseignement scolaire, mult., 15 p.
- (6) Cf. « Les zones prioritaires en 1982-1983. Éléments de description », *Note d'information*, n° 85-44, SPRESE, Ministère de l'Éducation nationale, novembre 1985.
- (7) Sur cette catégorisation des chercheurs, voir la première partie de cette note de synthèse (Kherroubi et Rochex, 2002).
- (8) Le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École a récemment demandé à Denis Meuret un rapport de synthèse sur « les recherches sur la baisse de la taille des classes » (Meuret, 2001), rapport public consultable sur son site. Ce rapport constate qu'actuellement l'essentiel des travaux scientifiques est réalisé dans d'autres pays et porte donc sur d'autres systèmes que le nôtre. Ces travaux convergent sur quelques conclusions importantes : « il semble exister un effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable même après que les élèves ont rejoint les grandes classes ». Sur cette base, le Haut Conseil propose donc d'expérimenter une politique de réduction de la taille des classes, importante (aller vers des classes ayant nettement moins de 20 élèves), très sélective et très ciblée : les Cours préparatoires des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée. Sur ce point, on lira aussi avec profit Merle, 1998 et Jarousse et Leroy-Audouin, 1999.
- (9) Cf. les données citées ci-dessus concernant la proportion des élèves « d'origine sociale défavorisée » (enfants d'ouvriers et d'inactifs), des élèves étrangers ou ayant un retard de deux ans et plus à l'entrée en 6^e, dans les collèges ZEP et non ZEP.
- (10) Ces travaux sur les projets ZEP anticipent sur les constats qui seront faits quelques années plus tard à propos des projets d'établissement, dont les rapports des Inspections générales déplorent de manière récurrente depuis plus de dix ans qu'ils ne soient souvent l'œuvre que d'un petit groupe, voire de la seule équipe de direction, qu'ils concernent avant tout la périphérie des apprentissages et s'arrêtent à la porte des classes, qu'ils se limitent le plus souvent à une juxtaposition d'actions partielles et opportunistes, et soient avant tout perçus comme moyen d'obtenir quelques moyens supplémentaires et la labellisation d'initiatives dont le rapport avec les objectifs nationaux est plus proclamé qu'avéré (cf. par exemple IGEN, 1998 et IGAEN, 1999).
- (11) La convergence entre leurs différents travaux est à l'origine de la création d'un réseau de recherches thématiques en éducation (Réseau RESEIDA) qui regroupe nombre de ces chercheurs, à l'initiative d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex. Les développements et tentatives de synthèse des résultats et perspectives de recherche qui suivent doivent beaucoup aux échanges qui ont eu lieu dans le cadre de ce réseau depuis 18 mois et à l'ensemble des collègues qui y ont participé. Bien évidemment, ils n'engagent pour autant que la responsabilité de leur auteur.
- (12) Ces conclusions sont corroborées par celles de Danièle Trancart (1993) que ses travaux conduisent à montrer que les caractéristiques des collèges efficaces avec les élèves en difficulté à l'entrée en 6^e ne diffèrent pas de celles des collèges efficaces en général, et que donc les élèves en difficulté ne requièrent pas de conditions de scolarisation spécifiques et différentes par nature de celles de leurs pairs.
- (13) De fait les travaux existant dans cette perspective de recherche portent essentiellement, soit sur des compétences cognitives générales, telle que l'activité de catégorisation dans le travail de thèse de S. Cèbe, soit sur des compétences relevant de la didactique du français langue maternelle (cf. Bautier, 2001 et 2002), de celle des mathématiques ou de celle de l'Éducation physique et sportive (cf. par exemple, Therme, 1995). Il semble, à consulter les sommaires et la liste des mots-clés des principales revues de didactique des sciences physiques ou des sciences de la vie, que les recherches portant sur les pratiques et les difficultés d'apprentissage et d'enseignement dans les milieux populaires ou dans les classes et établissements « difficiles » y soient très peu représentées.
- (14) Ensemble de transformations parfois désigné comme processus de « secondarisation » de son expérience du monde et de ses usages du langage, en référence avec la distinction opérée par Bakhtine (1984) entre genres discursifs ordinaires, premiers, spontanés et genres seconds.
- (15) Le terme *apparaissent* s'impose ici, vu le très faible nombre de travaux de recherche étudiant, du point de vue socio-cognitif, les rapports entre socialisation familiale et réussite scolaire, les rapports entre l'une et l'autre étant le plus souvent inférés dans les travaux francophones disponibles.
- (16) La synthèse qui suit est faite essentiellement à partir des travaux précédemment cités de É. Bautier et J.-Y. Rochex, S. Cèbe, A.-M. Chartier, R. Goigoux, B. Lahire, M.-J. Perrin-Glorian. Il va de soi que tous les élèves en difficulté ne présentent pas à tous les moments et dans toutes les activités de classe toutes les caractéristiques ici décrites. Néanmoins les recherches semblent montrer que l'on est en présence, d'une part, d'une certaine transversalité de processus observables de manière récurrente, à des degrés et en des formes divers, dans les différentes disciplines, et, d'autre part, d'effets de cumul et d'aggravation des difficultés dans le temps et dans les contextes de classes « faibles » ou « difficiles ».
- (17) Cf. également Butlen et Pézard, 1992 ; Butlen, Peltier et Pézard, 2002.
- (18) L'institutionnalisation est ce processus par lequel s'opère un changement de statut des connaissances et des savoirs mis en œuvre et construits dans des situations d'action, en connaissances et savoirs formalisés, transférables et exigibles dans d'autres situations, en particulier les situations d'évaluation. Ce processus est sous la responsabilité du professeur, qui organise ce changement de formes, indique et formalise ce qu'il y a à retenir et situe les savoirs nouveaux par rapport aux savoirs anciens (cf. Brousseau, 1990 et 1998).
- (19) « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1990).

- (20) Les modes de faire ainsi observés et analysés relèvent bien plus souvent d'une vulgate et d'une doxa pédagogique, voire d'emprunts opportunistes face aux difficultés rencontrées, que d'une fréquentation réelle des auteurs et des théories à partir desquels se sont constituées et diffusées vulgates et doxas (cf., sur ce point, Testanière, 1988).
- (21) Les travaux ici évoqués convergent avec les analyses que font Andrieux *et al.* (2001) des résultats des élèves de ZEP aux épreuves nationales d'évaluation en mathématiques et en français des entrants en 6^e. Le constat d'écart bien plus importants entre élèves de ZEP et élèves hors ZEP concernant les items faisant appel à des compétences élaborées que pour ce qui concerne les items de « bas niveau » cognitif conduit les auteurs de l'article à « s'interroger sur les pratiques enseignantes en ZEP, et en particulier sur l'adaptation au niveau des élèves qui s'y opéreraient ».
- (22) Les notions de sous-ajustement et de sur-ajustement didactique sont empruntées à Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Claire Margolinas insistant, pour sa part, sur le fait que le travail d'ajustement didactique aux caractéristiques et aux activités réelles des élèves est d'autant plus difficile que la durée de vie d'un problème pour ces élèves est plus courte (interventions non publiées dans les séminaires de travail du réseau RESEIDA).
- (23) Étudiant les pratiques d'enseignement de la lecture en SEGPA, Roland Goigoux (2000) a observé que les enseignants pouvaient se satisfaire du fait que tous les élèves de la classe aient perçu et compris le sens général du texte support du travail, après que celui-ci ait été l'objet, au cours des échanges oraux, de nombreuses paraphrases et reformulations, sans pour autant que tous l'aient effectivement lu. Concernant une acception plus large du travail de lecture, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (2001) ont observé le même processus de focalisation sur le sens général et la compréhension (ou du moins la reformulation et la paraphrase) du contenu des textes objets de travail au détriment de leur lecture personnelle effective par tous les élèves, en observant et analysant des cours de philosophie dans des lycées recrutant très majoritairement des élèves de milieux populaires.
- (24) Elle montre également que plus le recrutement des écoles est à dominante populaire, moins sont abordés le travail et ses conditions sociales, alors que l'aspect « critique sociale » est loin d'être négligeable dans les écoles des quartiers bourgeois. « Chiasme » qui la conduit à conclure que « les instituteurs auraient une tendance affirmée à moraliser les privilégiés plutôt qu'à révolter les exploités ».
- (25) Ces observations recoupent largement celles de Sylvie Cèbe (2000) mais diffèrent sensiblement de celles de Geneviève Dannepond (1979), divergences et convergences qui mériteraient un examen et des investigations plus larges et plus systématiques.
- (26) Une telle hypothèse peut paraître discutable, ou du moins mériter d'être testée par le recueil et l'analyse de données d'enquête plus rigoureuses sur les liens entre projet d'établissement et curriculum réel. Elle semble en effet contradictoire avec les conclusions de différents rapports des Inspections générales précédemment évoquées en note 10 (IGEN, 1998 et IGAEN, 1999).
- (27) La question ne se posant pas tout à fait de la même manière quant à l'interrogation des projets ou de la politique ZEP au regard des statistiques annuelles produites par la DEP-DPD, portant à la fois sur les carrières et sur les acquisitions des élèves.
- (28) On trouve dans l'introduction d'Elisabeth Bautier (1995) à l'ouvrage collectif *Travailler en banlieue*, ou dans celle de Jean-Paul Payet (1995) à *Collèges de banlieue*, une réflexion sur l'usage dans ce cas du terme « banlieue » alors qu'il s'agit ensuite d'établissements situés en zones d'éducation prioritaires et de leurs enseignants.
- (29) Nous pensons ici aux Notes d'information publiées chaque année sous les titres « Le personnel du ministère de l'éducation nationale », « Les enseignants du second degré dans les collèges et les lycées publics » et « Les instituteurs et professeurs des écoles du secteur public ». Est aussi concerné le chapitre « Les personnels » de la publication annuelle *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. De son côté, la revue *Éducation et formations* a publié pendant les années 90 trois dossiers spéciaux intitulés « Connaissance des enseignants ». Après analyse, seul un article donne quelques indications précises pour les enseignants du premier degré exerçant en ZEP mais elles datent de la rentrée 1998, autrement dit avant la dernière refonte de la carte des ZEP. Des données plus récentes se trouvent dans Brock *et al.*, 2001.
- (30) Cf. les données du rapport « Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil », réalisé en janvier 2003 par l'IGAEN et l'IGEN pour le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche.
- (31) Le rapport de la Cour des comptes rendu en avril 2003 au Président de la République intitulé *La gestion du système éducatif* commente ainsi ce déséquilibre : « On aboutit ainsi à un phénomène, non maîtrisé, de "noria", auto-entretenu par le barème, et où les jeunes professeurs remplacent les anciens, avant de demander eux-mêmes, dès qu'ils en ont la possibilité, leur mutation pour l'académie où ils entendent stabiliser la suite de leur carrière » (p. 157).
- (32) Les premiers résultats d'une enquête en cours portant sur les collèges vont en tout cas dans ce sens (Kherroubi M., 2004).
- (33) Si l'on refuse d'en rester strictement à la conviction que ce sont avant tout les avantages accordés dans les ZEP aux enseignants qui ont permis cette stabilité relative. Conviction dont témoigne par exemple cet extrait du rapport de Jean Hébrard (2002) : « l'un des premiers amendements de la politique initiale des ZEP a été de fixer, sinon les familles, du moins les enseignants. On a attribué des primes spécifiques à tous ceux qui travaillaient dans les zones d'éducation prioritaires. On a facilité leur travail en diminuant le nombre des élèves par classe ou section et en renforçant les équipes d'encadrement de la vie scolaire » (p. 38).
- (34) Ces enseignants deviennent, le plus souvent, coordonnateurs de ZEP (cf. première partie de la Note de synthèse).
- (35) H. S. Becker (1952), *The career of Chicago public school teacher*. *American Journal of Sociology*, 57, p. 470-477.
- (36) A. van Zanten précise qu'aucun enseignant interrogé ne se situe nettement dans cette perspective.
- (37) Cf. chapitre V : « Enseigner en milieu difficile », in P. Bouveau et J.-Y. Rochex (1997).
- (38) Nous pensons surtout aux travaux d'Éric Debarbieux : Debarbieux É. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris : ESF ; Debarbieux É. *et al.* (1999) ; *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- (39) « Il faut regretter l'affectation de maîtres très jeunes et inexpérimentés auprès de populations scolaires à risque. Leur enthousiasme, leur disponibilité ne compensent pas toujours une compétence professionnelle en cours de construction », *Éléments pour un diagnostic sur l'école*, document général préparatoire au grand débat sur l'école – 2003-2004 (octobre 2003).
- (40) Leurs interventions ont été faites lors de la première séance du colloque intitulée : *Sociologie de la lutte contre l'échec scolaire*. Cf. l'ouvrage coordonné par Éric Plaisance (1985), p. 10-28.
- (41) Ce trait les rapproche objectivement des travailleurs sociaux : « les enseignants ont une compétence spécifique, une action spécialisée en direction d'un public général : tout le monde passe à l'école et au collège. Les travailleurs sociaux ont, eux, une compétence générale à exercer en direction d'un public spécifique : "leur clientèle" » (Glasman, 1992 b).
- (42) Cette similitude est affirmée, au nom de la connaissance du chercheur de ce terrain d'enquête mais n'a pas fait l'objet d'une investigation systématique.
- (43) En 2000 Françoise Lorcerie a réalisé avec Delphine Cavallo une synthèse tout à fait précieuse des recherches sur les relations entre familles populaires et école. Cette synthèse a été publiée dans les « Cahiers millénaire 3 » diffusés par Le Grand Lyon.

- (44) « Ces familles, note Agnès van Zanten, sont en fait impliquées dans une entreprise de colonisation qui repose notamment sur la présence intensive, une vigilance de tous les instants et des tentatives de manipulation des situations d'interaction avec le monde enseignant et des contextes de scolarisation de leurs enfants ».
- (45) Tel était déjà le cas du travail d'Ida Berger : « Les instituteurs et les institutrices exerçant leur profession dans un quartier dont les habitants sont en prédominance bourgeois ou petits bourgeois se déclarent plus satisfaits que ceux qui se trouvent en face d'élèves en majorité d'origine ouvrière. Il semble que cet état de choses s'explique assez aisément. Auparavant nous avons pu constater que 80 % des enseignants du premier degré de Paris et de la Région parisienne se compose de femmes. Nous avons également noté que les institutrices, dans leur majorité, sont issues du milieu petit bourgeois, ou qu'elles ont épousé des hommes ayant la même origine sociale qu'elles-mêmes ou exerçant une profession considérée comme "supérieure". Est-il donc étonnant qu'une grande partie de ces institutrices se trouvent davantage "chez elles" dans une école qui est spécifiquement conçue pour des écoliers dont le profil psychosociologique ressemble au leur ? » (Berger, 1979, p. 87).
- (46) Cet état des lieux a été réalisé par Martine Kherroubi dans le cadre de l'élaboration de l'exposition scientifique itinérante : François Jacquet-Francillon, Marlaine Cacouault et Martine Kherroubi (1995), *Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la « photo de classe »*. Paris : INRP.
- (47) Ce constat ressort massivement dans les enquêtes de Bruno Maresca (1995) et de Pierre Périer (2001).
- (48) Dans cet article, François Régis-Guillaume se propose de synthétiser les données existantes dans les différentes enquêtes produites par la DEP/DPD autour de la thématique « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? ».
- (49) Voir sur ce point Agnès van Zanten (2003) et l'ouvrage récent de François Dubet (2002).
- (50) « Il faut et il faudra, écrit A.-M. Chartier, gérer la violence du travail imposé à des enfants, de façon à ce que cette imposition puisse être acceptée (et non subie ou rejetée) comme ce qui donne aussi valeur et sens à l'instruction ».
- (51) Appel d'offres qui avait alors permis de financer les recherches qui ont donné lieu aux publications suivantes : Charlot *et al.*, 1992 ; Glasman *et al.*, 1992b ; Lorcerie, 1993.
- (52) Nous savons bien sûr ce qu'a de discuté la dichotomie quantitatif / qualitatif ici adoptée pour des raisons de commodité d'écriture, mais sa discussion relève d'une autre perspective de travail que celle de la présente Note de synthèse.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRIEUX V., LEVASSEUR J., PENNINGKX J. et ROBIN I. (2001). – À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. **Éducation et Formations**, 61, p. 103-109.
- AUDUC J.-L. (2001). – Stabilité des personnels enseignants et situation des établissements. **VEI Enjeux**, 124, p. 207-223.
- BAKHTINE M. (1984). – **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard.
- BAKTAVATSALOU R. et PONS C. (1998). – Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM 2 à dix ans d'intervalle (1987-1997). **Note d'information**, n° 98-39, DPD-MEN.
- BARRÈRE A. (2002a). – Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? **Sociologie du travail**, 44, p. 481-497.
- BARRÈRE A. (2002b). – **Les enseignants au travail. Routines incertaines**. Paris : L'Harmattan.
- BARTHON C. et OBERTI M. (2000). – Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- BAUTIER É. (1989). – Aspects socio-cognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, 47, p. 55-84.
- BAUTIER É. (2001). – Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, 137, p. 117-161.
- BAUTIER É. (2002). – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 53-64.
- BAUTIER É. *et al.* (1995). – **Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É, BONNÉRY S., TERRAIL J.-P. *et al.* (2002). – **Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours**. Rapport de recherche pour la DPD-MEN, ESCOL – Université Paris VIII – PRINTEMPS – Université de Versailles Saint-Quentin.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (ed.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (2001). – Rapport aux savoirs et activité d'écriture en philosophie et en sciences économiques et sociales. In B. Charlot (ed.), **Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales**. Paris : Anthropos.
- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BERGER I. (1979). – **Les instituteurs d'une génération à l'autre**. Paris : PUF.
- BERGONNIER-DUPUY G. (1995). – **Stratégie éducative parentale et développement cognitif du jeune enfant**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université Toulouse-Mirail.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (2002). – L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? **Revue française de pédagogie**, 141, p. 77-88.
- BERNSTEIN B. (1975a). – **Langage et classes sociales**. Paris : Éd. de Minuit.

- BERNSTEIN B. (1975b). – **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**. Paris : CERI-OCDE.
- BERNSTEIN B. (1992). – La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. **Critiques sociales**, 3-4, p. 20-58.
- BONGRAND P. (2001). – **La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)**. Mémoire de DEA de Sciences politiques. Université Paris I.
- BONNÉRY S. (2003a). – Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. **Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle**, 36, 1, p. 39-58.
- BONNÉRY S. (2003b). – **Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- BONVIN F. (1992). – **Les cycles d'animation périscolaires**, Rapport pour le Fonds d'Action Sociale, FORS.
- BOULLIER D. (1984). – Une expérience scolaire d'entraide à Rennes : différer l'échec ? **Sauvegarde de l'enfance**, 4.
- BOURDIEU P. (1993). – La démission de l'État. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUVEAU P. (1994). – **Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines**. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- BOUVEAU P., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. et al. (1992). – **Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)**. Rapport pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Paris : Association ANALISE.
- BOUVEAU P. et ROCHEX J.-Y. (1997). – **Les ZEP, entre école et société**. Paris : Hachette-CNDDP.
- BRESSOUX P. (1994). – Les recherches sur les effets-école et les effets-maître. **Revue française de pédagogie**, 108, p. 91-37.
- BRESSOUX P. (1995). – Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classe en lecture. **Revue française de sociologie**, XXXVI, p. 273-294.
- BRIZARD A. (1995). – Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. **Éducation et Formations**, 41, p. 39-42.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (2000). – Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. **Ville, École, Intégration Enjeux**, 122, p. 36-47.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (1999). – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». **Revue française de pédagogie**, 129, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (2003). – L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales. In J.-L. Derouet (ed.), **Le collège unique en question**. Paris : PUF, p. 105-120.
- BROCCOLICHI S. et LARGUEZE B. (1996). – Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. **Éducation et formations**, 46, p. 81-102.
- BROCCOLICHI S. et CEUVRARD F. (1993). – L'engrenage. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- BROCCOLICHI S., et VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 5-17.
- BROCK C., MIGEON M. et VIALLA A. (2001). Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999. **Éducation et Formations**, 61, p. 67-73.
- BROUSSEAU G. (1990). – Le contrat didactique : le milieu. **Recherches en didactique des mathématiques**, 9-3, p. 309-336.
- BROUSSEAU G. (1998). – **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BRUNER J. (1983). – **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (2000). – **Langage, savoirs et subjectivité**. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paul Valéry – Montpellier III.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (eds) (2002). – **Écrire en ZEP**. Versailles-Paris : CRDP-Delagrave.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M. (2002). – Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérence. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 41-52.
- BUTLEN D. et PÉZARD M. (1992). – Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée. **Grand N**, 50, p. 29-58.
- CACOUAULT M. et CEUVRARD F. (2001). – **Sociologie de l'éducation** (2^e édition). Paris : La Découverte.
- CAILLE J.-P. (2001). – Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. **Éducation et Formations**, 61, p. 111-140.
- CAREIL Y. (1994). – **Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses**. Paris : PUF.
- CAREIL Y. (1996). – Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les « banlieues ». **Migrants-Formations**, n° 106, p. 8-26.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CARRAZ R. (1983). – **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**. Rapport au Ministre de l'Industrie et de la Recherche. Paris : La Documentation française.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE 2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Provence.

- CÈBE S. et GOIGOUX R. (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. **Cahiers Alfred Binet**, 661, p. 49-68.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (eds) (2002). – **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. Paris : PUF.
- CHAMBOREDON J.-C. et PRÉVOT J. (1973). – Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue française de sociologie**, XIV, 295-335.
- CHARLOT B. (1994). – « Ce qui se pense » dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. In B. Charlot (ed.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. et al. (1994). – **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1990). – En quoi instruire est un métier. In L. Cornu (dir.) **Le métier d'instruire. Colloque de La Rochelle 15-16 mai 1990**. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- CHARTIER A.-M. (1992). – Questions d'apprentissage. **Cahiers pédagogiques**, 309, p. 19-21.
- CHARTIER A.-M. (1995). – Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité. In coll. **ZEP, patience et passions**. Versailles : CRDP.
- CHAUVEAU G. (1999). – Les ZEP, entre discrimination et discrimination positive. **Mouvements**, 5, p. 62-70.
- CHAUVEAU G. (2000). – **Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- CHEVALLARD Y. (1991). – **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- COGEZ B. (1996). – **Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985**. Mémoire de maîtrise d'histoire. Université Paris I.
- COMBAZ G. (2002). – Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 7-19.
- CUISINIER F. (1996). – Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? **Enfance**, 3, p. 361-381.
- DANNEPOND G. (1979). – Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 30, p. 31-45.
- DANNEQUIN C. (1986). – Les difficultés du cloisonnement : les ZEP. **Interventions**, 18, p. 23-32.
- DEMAILLY L. (dir.) (2001). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck.
- DESGROPPES-BARBEREUX N. (1997). – L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section. In P. Parlebas (ed.), **Éducation, langage et sociétés : approches plurielles**. Paris : L'Harmattan.
- DEROUET J.-L. (1993). – Les zones d'éducation prioritaire dans l'éducation nationale. Diffusion et appropriation d'un nouveau dispositif. **Revue Française des Affaires Sociales**, p. 49-62.
- DEVINEAU S. (1998). – **Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours**. Paris : PUF.
- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- DUBET F. (2000). – L'école et l'exclusion. **Éducation et Sociétés**, 5 (2000/1), p. 43-57.
- DUBET F. (2002). – **Le déclin de l'institution**. Paris : Seuil.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000). – **L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique**. Paris : Seuil.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2000). – L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. In M. Froment, M. Caillot et M. Roger (eds.), **30 ans de sciences de l'éducation à Paris V**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (2001). – Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 23, 1, p. 321-337.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.
- DUTERCOQ Y. (dir.) (2001). – **Comment peut-on administrer l'école ?** Paris : INRP-PUF.
- ESQUIEU N. (2000). – La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans. **Éducation et formations**, n° 56, p. 53-68.
- ESQUIEU N. (2001). – De l'IUFM à la classe. **Note d'information**, n° 01.56, MEN-DEP.
- FIJALKOW J. (1992). – **Rapport à la Caisse des Dépôts et Consignations concernant l'aide à la définition, la conduite et l'évaluation de projets éducatifs**. Toulouse : Université Toulouse le Mirail, mult.
- FLOCH J.-M. (1999). – La fréquentation de la restauration scolaire dans les collèges publics, **Note d'information**, n° 99-23, MEN-DPD.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FORTIER J.-C. (1998). – **Les conditions de la réussite scolaire en Seine-Saint-Denis**. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Février 1998, mult. 49 p.
- FRANÇOIS F. (1980). – Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. **Langages**, 59, p. 25-52.
- GARCIA S. (2000). – L'expertise en éducation et la rédefinition du métier enseignant dans les catégories managériales de l'action pédagogique. In F. Farrugia (ed.), **Les cadres de la connaissance. Pour une sociologie de la connaissance**. Paris : L'Harmattan.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire**. Paris : Grasset.
- GEAY B. (1999). – **Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale**. Paris : Seuil.

- GILLY M., BROADFOOT P., BRUCHÈR A. et OSBORN M. (1993). – **Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions des rôles.** Berne : Peter Lang.
- GIROUX H. A. (1983). – Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. **Harvard Educational Review**, 53, 5, p. 257-295.
- GIRY-CROISSARD M. et NIEL X. (1997). – Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics. **Note d'information**, n° 97-30, DEP – MEN.
- GLASMAN D. (1992a). – « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique, **Revue Française de Pédagogie**, 100, p. 19-33.
- GLASMAN D. (1992b). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires.** Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (1994). – L'évaluation des soutiens scolaires hors école : problèmes et enjeux. **Migrants-Formation**, 99, p. 62-84.
- GLASMAN D. (2001). – **L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école.** Paris : PUF.
- GLASMAN D. *et al.* (1998). – **Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire.** Rapport pour le FAS, Saint-Etienne : CRE – Université Jean Monnet.
- GOIGOUX R. (2000). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés.** Rapport pour la Direction des enseignements scolaires. Suresnes : Éditions du CNEFEL.
- GOIGOUX R. (2001). – **Enseigner la lecture à l'école primaire.** Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII.
- GRIGNON C. et PASSERON J.-C. (1989). – **Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.** Paris : Gallimard-Seuil.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 32.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 88.
- Groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires (1983, juin). – La politique des zones prioritaires deux ans après. Ministère de l'Éducation nationale, mult., 30 pages.
- GUILLAUME F.-R. (1998). – Travailler en ZEP. **Note d'information**, n° 98.16, MEN-DPD.
- GUILLAUME F.-R. (2000). – Conditions de vie et de travail des enseignants. **Éducation et formations**, 56, p. 77-85.
- GUILLAUME F.-R. (2001). – Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? **Éducation et formations**, 61, p. 75-82.
- HÉBRARD J. (2002). – **La mixité sociale à l'école et au collège.** Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT A. et LÉGER A. (1984). – Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local. In É. Plaisance (éd.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- HÉRIN R. (2001). – Pour une approche territoriale des inégalités scolaires. In A. Vergnion et H. Peyronie (eds), **Le sens de l'école et la démocratie.** Berne : Peter Lang, p. 19-42.
- HOHL J. (1985). – Les « milieux socio-économiquement faibles » analyseurs de l'école. In M. Crespo et C. Lessard (eds.), **Éducation en milieu urbain.** Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- IGAEN (Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale) (1999). – **Rapport général.** Paris : La Documentation française.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) (1993). – **Les zones d'éducation prioritaires.** Paris : CNDP.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) (1997). – **Le collège : sept ans d'observations et d'analyses.** Paris : CNDP – Hachette Éducation.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.** Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de sociologie**, XXI (1), p. 75-100, repris in V. Isambert-Jamati (1990), **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.** Paris : Éditions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). – Compte rendu de l'ouvrage « La scolarisation dans les milieux difficiles », coordonné par Agnès van Zanten (INRP Centre Alain Savary, 1997). **Revue française de pédagogie**, 123, p. 183-185.
- ISAMBERT-JAMATI V. (2004). – Compte rendu de l'ouvrage de Franck Poupeau « Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France ». **Revue française de pédagogie**, 145, p. 137-140.
- JELJOU M., LOPES A., DEGABRIEL R. (2001). – Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ? **Éducation et Formations**, 61, p. 83-94.
- JOHNSA S. et LAHIRE B. (1999). – Pour une didactique sociologique. **Éducation et sociétés**, 4, p. 29-56.
- JURET-RAFIN F. (1998). – **La stabilité des enseignants dans un groupe scolaire en ZEP. Quelles sont les causes, y a-t-il des conséquences ?** DEA de sciences de l'éducation. Université Paris V-René Descartes.
- KERLAN A. (2000). – Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? **Perspectives documentaires en éducation**, 50-51, p. 71-88.
- KERLAN A. (2003). – Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte : le collège unique en trompe l'œil ? In J.-L. Derouet (ed.), **Le collège unique en question.** Paris : PUF.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau « établissement ». In A. van Zanten (coord.), **La scolarisation dans les milieux difficiles.** Paris : INRP-Centre A. Savary.
- KHERROUBI M. (1999). – Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. **Recherche et formation**, 30, p. 69-83.
- KHERROUBI M. (2002). – Territorialisation de l'action éducative et dynamiques professionnelles. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, 49, p. 35-55.

- KHERROUBI M. (2003). – L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. **Le Télémaque**, 24, p. 51-64.
- KHERROUBI M. (2004). – Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire, à paraître, **Skholê**, IUFM d'Aix-Marseille.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris : Seuil-Gallimard.
- LAVE J. et WENGER E. (1991). – **Situated learning : legitimate peripheral participation**. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- LÉGER A. (1993). – **Pour une sociologie non fataliste**. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris V-René Descartes.
- LÉGER A. et TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LENOIR R. (1993). – La police des pauvres. In P. Bourdieu (dir.), **La misère du monde**. Paris : Seuil.
- LIENSOL B. et ŒUVRARD F. (1992). – Le fonctionnement des Zones d'Éducation Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. **Éducation et Formations**, 32, p. 35-45.
- LORCERIE F. (1993). – **Le partenariat et la « relance » des ZEP. Marseille, 1991-1992. Rapport pour le FAS et la DPM**. Aix-en-Provence : IREMAM.
- MARESCA B. (1995). – Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. **Les Dossiers d'Éducation et formations**, 51, MEN-DEP
- MARGOLINAS C. (1998). – Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. In R. Noirfalise (éd.), **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques**. Actes de l'Université d'été de La Rochelle – IREM de Clermont-Ferrand, 3-16.
- MERLE P. (1998a). – L'efficacité de l'enseignement. **Revue française de sociologie**, XXXIX (3), p. 565-589.
- MERLE P. (1998b). – **Sociologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF.
- MERLE P. (2002). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.
- MEURET D. (2000). – Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MEURET D. (2001). – **Les recherches sur la réduction de la taille des classes**. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris : MEN-HCÉE..
- MOISAN C. (2001). – Les ZEP : bientôt vingt ans. **Éducation et Formations**, 61, p. 13-22.
- MOISAN C., et SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary de l'INRP).
- MONFROY B. (2002). – La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. **Revue française de pédagogie**, 140, p. 33-40.
- MUEL-DREYFUS F. (1983). – **Le métier d'éducateur**. Paris : Éditions de Minuit.
- MURAT F. (1998). – Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. **Éducation et Formations**, 53, p. 35-49.
- OBERTI M. (1999). – Ségrégation dans l'école et dans la ville. **Mouvements**, 5, p. 37-45.
- OBIN J.-P. (2002). – **Enseigner, un métier nouveau**. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale.
- ŒUVRARD F. (1990). – Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création. **Regards sur l'actualité**, p. 47-54.
- OLÉRON P. (1989). – **Le raisonnement**. Paris : PUF.
- OPDENAKKER M.-C. et VAN DAMME J. (2001). – Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematical Achievement. **British Educational Research Journal**, 27, 4, p. 407-432
- PALACIO-QUINTIN E. (1995). – Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. In J. Lautrey (ed.), **Universel et différentiel en psychologie**. Paris : PUF, p. 307-325.
- PATY D. (1980). – **Douze collèges en France**. Paris : La Documentation française.
- PAYET J.-P. (1994). – L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/publics dans les établissements scolaires de banlieue. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 7-17.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges en banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1997). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, 75, p. 19-31.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue française de pédagogie**, 128, p. 21-34.
- PAYET J.-P. (2000). – L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire. In A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. et VISSAC G. (2002). – **Mondes et territoires de la ségrégation scolaire (Explorations)**. Rapport de recherche. mult. 170 p.
- PEREZ P. (1993). – **Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif PACQUAM)**. Thèse pour le Doctorat de sociologie. Marseille : Université de Provence.
- PÉRIER P. (1996). – Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et dans leurs établissements. **Les Dossiers d'Éducation et formations**, 61, MEN-DEP.
- PÉRIER P. (1999). – Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 109, MEN-DEP.

- PÉRIER P. (2001). – Devenir professeur des écoles. Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 123, MEN-DEP.
- PERRENOUD P. (1985). – Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexion sur les contradictions de l'école active. Communication au colloque **Classes populaires et pédagogies**, Université de Rouen. Repris in P. Perrenoud. **La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec**. Paris : ESF, 1995.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). – Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles ». **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 12, p. 5-118.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1997). – Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? **Repères-IREM**, 29, p. 43-66.
- PEYRONIE H. (1998) – **Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles**. Paris : PUF.
- PEYRONIE H. (2000). – **Les enseignants, l'école et la division sociale**. Paris : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- PLAISANCE É. (ed) (1985). – « **L'échec scolaire** » : **nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éditions du CNRS.
- PLAISANCE É. (1986). – **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris : PUF.
- PLAISANCE É. (ed) (1988). – **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS – Université Paris V, mult.
- POGGI-COMBAZ M.-P. (2002). – Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 53-69.
- PONCET P. (2000). – Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995. **Note d'information**, n° 00-54, DPD-MEN.
- POUPEAU F. (2001). – Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 136-137, p. 94.
- POUPEAU F. (2003). – **Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France**. Paris : Raisons d'agir.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (1995). – **L'école et ses sociologies**. Paris : Nathan.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (2000). – Les remaniements de la « séparation scolaire ». **Revue française de pédagogie**, 133, p. 37-48.
- RHEIN C. (1997). – De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. **Les Annales de la recherche urbaine**, 75, p. 59-69.
- ROBERT A. (1999). – **Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche**. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1988). – Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981. **Société française**, 29, p. 21-32.
- ROCHEX J.-Y. (1995a). – **Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité**. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1995b). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In É. Bautier (dir.), **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (éd.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- ROCHEX J.-Y. (1998). – Culture disciplinaire et élaboration de soi. In A. Duvivier et J.-Y. Rochex (eds), **Pourvu qu'ils apprennent. Face à la diversité des élèves**. Créteil : CRDP.
- ROCHEX J.-Y. (2000). – Apprentissage et socialisation : un rapport problématique. Communication à l'université d'été 1998 du CRAP-Cahiers Pédagogiques. In M. Tozzi (ed.), **Apprentissage et socialisation**. Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon.
- ROCHEX J.-Y. (2001). – Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 2, p. 69-85.
- ROCHEX J.-Y. (2002). – Misunderstandings and unequal participation in the knowledge practices in classroom. In A. Candela, E. Rockwell et C. Coll (eds.), **Qualitative Classroom Research : What in the World Happens in Classrooms ?** Mexico : CINVESTAV – Spencer Foundation.
- SARAMON P. (2000). – **Qui maîtrise les ZEP ? D'une politique de différenciation à une politique de discrimination**. Thèse pour le Doctorat de sociologie, Université de Toulouse le Mirail.
- SARAMON P. (2001). – Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps. **Ville-École-Intégration**, 127, p. 104-114.
- SARAMON P. (2003). – **Panser ou repenser les ZEP ? De la « discrimination positive » au recul institutionnel**. Paris : L'Harmattan.
- SOULIÉ C. (2000). – L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique. **Populations**, 55.
- STEFANO A. (2001). – Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves. **Éducation et Formations**, 61, p. 97-101.
- TANGUY L. (1983a). – Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. **Sociologie du travail**, 3, p. 336-354.
- TANGUY L. (1983b). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, XXIV, p. 227-254.
- TESTANIÈRE J. (1985). – Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire. In É. Plaisance (dir.), « **L'échec scolaire** » : **nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éd. du CNRS.
- TESTANIÈRE J. (1988). – Des militants d'éducation nouvelle dans les zones d'éducation prioritaires. In P. Perrenoud et C. Montandon (eds), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs**. Lausanne : Éditions Réalités sociales, p. 75-89.
- THÉLOT C. (2001). – Égalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux et perspectives. In A. Vergnion

- et H. Peyronie, **Le sens de l'école et la démocratie**. Berne : Peter Lang.
- THERME P. (1995). – **L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive**. Paris : PUF.
- THIN D. (1998a). – Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au cœur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. *In* R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), **Les professions de l'enseignement et de la formation**. Lille : Presses du Septentrion.
- THIN D. (1998b). – **Quartiers populaires. L'école et les familles**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- THIN D. (1999). – « **Désordre** » scolaire dans les collèges des quartiers populaires. GRS – Université Lumière Lyon II, multigraphié.
- THIN D. (2002). – L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges des quartiers populaires. **Revue française de pédagogie**, 139, p. 21-30.
- THRUPP M. (1999). – **Schools Making a Difference. Let's be Realistic !** Buckingham : Open University Press.
- TOUSSAINT C. (1986). – **Rapport relatif aux zones prioritaires**. MEN-IGEN, mult.
- TRANCART D. (1993). – Progrès cognitifs et non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège. **Éducation et formations**, 36, p. 87-94.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Revue française de pédagogie**, 115, p. 43-53.
- TRANCART D. (2000). – L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VALLET L.-A. et DEGENNE A. (2000). – L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement : évolution entre 1964 et 1997. **Éducation et Formations**, 56, p. 33-40.
- VAN ZANTEN A. (1998). – Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. *In* R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), **Les professions de l'enseignement et de la formation**. Lille : Presses du Septentrion.
- VAN ZANTEN A. (1999). – Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. *In* J. Bourdon et C. Thélot (dir.), **Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives**. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- VAN ZANTEN A. (2000). – Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. **L'Année sociologique**, vol. 50, 2, p. 409-436.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2003). – La mosaïque enseignante. *In* J.-L. Derouet (dir.), **Le collège unique en question**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. et ROBERT A. (2002). – **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute.
- VINCENT G. *et al.* (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- WILLIS P. (1978). – L'école des ouvriers. **Actes de la Recherche en Sciences sociales**, 24, p. 50-61.

NOTES CRITIQUES

BEAUD (Stéphane), PIALOUX (Michel). – **Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses.** Paris : Fayard, 2003. – 426 p.

Malgré son titre, cet ouvrage n'a pas voulu se livrer à la énième déploration des violences perpétrées dans certains quartiers ou dans certains établissements scolaires. Il s'agit bien des jeunes des banlieues, le déclencheur de l'étude est bien une journée de saccage et de sérieuses agressions dans une ZUP du pays de Montbéliard, mais cet événement, sans être euphémisé, n'occupe que les quelques premières pages. Il est essentiellement question de la « violence sociale », moins spectaculaire mais de tellement plus longue durée, subie chaque jour par ces jeunes souvent issus de l'immigration : elle est le ressort socio-économique de leur révolte de juillet 2000. Centré sur les jeunes, faisant une place importante à leur expérience de l'école, et c'est pourquoi il concerne davantage notre Revue, ce livre prolonge *Retour sur la condition ouvrière* publié par les mêmes auteurs en 1999, qui pour beaucoup, dont je suis, a constitué un événement dans la sociologie française récente. Autrement dit S. Beaud et M. Pialoux ont enquêté là auprès d'une population urbaine qu'ils connaissaient fort bien : voici plus de quinze ans qu'ils sont immergés dans la population ouvrière de Peugeot et de ses sous-traitants, y compris, sur les lieux d'habitation, dans la nombreuse population de jeunes chômeurs. En arrière-plan, nos auteurs évoquent l'abstention croissante dans cette région lors des consultations électorales, sans oublier le vote relativement important pour Le Pen en mai 2002 : ce sont aussi, plus graves encore, des réactions aux violences subies.

En dépit d'une embellie de l'emploi, surtout chez les jeunes, dans les années 1999-2001, le pays de Montbéliard subit une crise de temps long ; dès 2002 l'emploi est d'ailleurs retombé. Les pères des jeunes observés, montrent les auteurs, sont des ouvriers dont un grand nombre (Maghrébins ou Turcs) sont venus en France dans les années 60 et 70 ; ils sont usés par une longue carrière d'OS ; les transformations de la forme du travail et plus encore des politiques de l'emploi ont mis beaucoup d'entre eux en pré-retraite ou au chômage. Mais à certains moments de leur vie d'usine ils avaient, avec les ouvriers français, lutté pour les conditions de travail, les salaires,

l'emploi lui-même. Or l'analyse fait ressortir un paradoxe : plus diplômée (et les parents l'ont ardemment voulu), exemptée des problèmes d'adaptation dans un pays étranger si différent du pays d'origine, la jeune génération est pourtant la plupart du temps plus désarmée encore que la précédente. Fragilisée par la situation de la classe ouvrière et par les espoirs déçus qu'a fait naître cette scolarisation relativement longue, elle éprouve les plus grandes difficultés à se définir professionnellement et à s'insérer socialement. Les jeunes entrés à l'usine depuis la reprise, surtout s'ils n'ont pas réussi à l'école, mais souvent même bien qu'ils y aient réussi, subissent sans trop se défendre la pénible concurrence qui s'est systématiquement instaurée dans les ateliers. Sans trop se défendre, d'autant plus qu'ils sont dénués de toute culture politique, mais non sans éprouver une profonde révolte : non seulement le travail est très dur du fait des cadences et du « *just in time* », mais l'emploi reste, même si l'on s'y investit, précaire. Ils sont de nos jours un peu moins souvent au chômage qu'il y a quelques années, mais presque tous sont intérimaires ; les plus chanceux sont en CDD ; tout particulièrement pour les enfants d'immigrés, l'embauche en CDI est extrêmement rare.

Source supplémentaire de « rage » chez les garçons de ces milieux observée avec sagacité par nos auteurs : le traditionnel écart entre garçons et filles chez les populations musulmanes est souvent ici en quelque sorte inversé. Non seulement, là comme ailleurs, les filles ont été moins rejetées par l'école, mais, inscrites elles aussi dans les agences d'intérim, beaucoup ont accepté des postes sur machine ; or, même si le travail est pénible, elles le prennent plus souvent « du bon côté », entre autres raisons parce qu'elles n'anticipent pas toute une vie d'usine ; grâce à leur style de sociabilité, elles sont mieux acceptées par les camarades plus âgés et surtout par les chefs. Vexation pour les garçons : ils valorisaient une certaine dureté virile typique du travail sur les métaux, et s'accommodent mal, eux, des conduites techniques et relationnelles attendues dans les ateliers d'aujourd'hui. Ils s'accrochent moins souvent aux postes obtenus et, l'emploi étant de nouveau plus tendu depuis la fin de 2000, beaucoup se retrouvent sans rien : ils perdent alors sur tous les tableaux, et la violence est, avec les petits trafics, une des issues.

Une étude particulière porte sur les titulaires depuis plusieurs années d'un « bac pro » industriel. Leur formation et leur diplôme les amènent à se sentir très différents et très éloignés des opérateurs de fabrication, et plus éloignés encore des jeunes sans emploi. Mais beaucoup se voient aussi, même s'ils ne l'ont jamais préparé, comme des « ratés du BTS » : ceux qui ont obtenu le fameux BTS sur leurs chefs directs, qu'ils estiment pour leur savoir. C'est pourquoi, surtout s'ils sont Français, ils se lancent souvent dans une démarche de formation en cours d'emploi, espérant une promotion qui ne soit pas seulement professionnelle ; et avec le temps ils décrochent tout au moins un contrat de durée indéterminée, qui va faciliter aussi leur promotion. Les quelques « bac pro » issus de l'immigration ont un devenir bien différent. Dans les ateliers, même si l'on constate leur compétence, on n'oublie pas qu'ils sont Maghrébins ; les vieux ouvriers professionnels admettent mal qu'un jeune Arabe puisse bénéficier, même comme intérimaire, d'un emploi moderne, d'un de ces emplois qui annoncent leur propre déclin. Quant à la hiérarchie, elle les utilise dans leur stricte qualification, mais manifestement elle n'est pas favorable à leur embauche sur CDI. Eux aussi, par conséquent, qui ont pourtant relativement réussi, se sentent souvent humiliés ; quant à leurs frères issus eux aussi de l'immigration, mais ayant raté leur scolarité, la discrimination dont les bacheliers de la même origine font l'objet malgré leurs efforts à l'école puis à l'atelier ne leur échappe pas et les décourage.

Les auteurs ne négligent évidemment pas la relégation spatiale, dans certains blocs des ZUP, qui touche à Sochaux-Montbéliard comme en bien d'autres lieux les jeunes issus de l'immigration. Mais, on l'a vu, le choix de cet ouvrage, comme de celui de 1999, est de mettre l'accent sur le travail et le rapport au travail. Une des valeurs propres d'une telle recherche tient à la très longue durée de l'enquête, qui a pratiquement permis d'observer deux générations. Aussi Beaud et Pialoux peuvent-ils parler à bon escient d'une véritable déstructuration, dans cette région industrielle, de la classe ouvrière. En mettant, sans exclusive, l'accent sur les jeunes issus de l'immigration, ils ont perçu un grossissement plus qu'une totale spécificité de la condition des jeunes de la classe ouvrière aujourd'hui. Ils ont aussi obtenu une image particulièrement forte de ce que plusieurs chercheurs, dont Lucie Tanguy, avaient prévu dès l'annonce des « 80 % » : la hausse du niveau d'études moyen des jeunes dévalorise gravement les laissés-pour-compte des diplômés, qu'ils constituent seulement « 20 % » des jeunes ou sensiblement plus. Les fameuses violences urbaines, même si elles n'atteignent pas la fréquence que certains médias laissent croire, ne sont pas imaginaires ; avec une politique managériale cynique, la condition de leurs auteurs a fait d'eux les « classes dange-

reuses » d'aujourd'hui. Parce que les auteurs se sont posé les bonnes questions, une telle « monographie » en apprend plus sur la situation explosive qui règne à assez grande échelle dans la France d'aujourd'hui.

Viviane Isambert-Jamati

ESPINOSA (Gaëlle). – **L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître.** Paris : Presses Universitaires de France, 2003. – 218 p. (Éducation et Formation).

Par son organisation générale, cet ouvrage s'apparente davantage à la thèse dont il est issu (Doctorat soutenu à l'université Pierre Mendès-France de Grenoble 2), qu'à un ouvrage de synthèse. On retrouve une construction classique en deux parties (théorique et empirique). Chacune de ces deux grandes parties se découpe en trois chapitres.

Le premier chapitre définit « la relation pédagogique comme triple rapport à l'école, au savoir et au maître », ce qui permet à l'auteur de décliner la relation pédagogique comme une rencontre entre deux partenaires aux droits et aux devoirs différents. Cette relation particulière inclut un contrat pédagogique et un contrat didactique. Le contrat pédagogique est fondé sur un principe d'engagement réciproque : pour l'élève, réaliser une tâche et pour l'enseignant, lui fournir toutes les ressources qui lui seront nécessaires pour la réaliser. Quant au contrat didactique, il renvoie à l'interaction entre un enseignant et ses élèves à propos d'un objet d'enseignement.

La dimension du rapport au savoir, en référence aux travaux de deux équipes de recherche, ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex) et le CREF (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi), permet ensuite de spécifier cette notion sous la forme d'un processus, d'un développement temporel, d'une évolution dynamique et singulière, renvoyant à des dimensions conscientes et inconscientes et impliquant aussi des dimensions groupales et sociales. Cette construction, cette « création » s'origine dans la famille, centre de processus interpersonnels, même si elle la dépasse et se spécifie, en particulier au cours de l'expérience scolaire, sous la forme « d'une relation de sens et de valeur ». Toutefois cette construction progressive d'un certain rapport au savoir s'élabore aussi sous l'égide « d'un rapport au maître, comme relation de pouvoir » et en pratiquant son « métier d'élève » (Perrenoud), c'est-à-dire en réalisant un travail, le travail scolaire, qui n'est pas semblable aux autres puisqu'il n'a pas d'utilité immédiate visible.

Le deuxième chapitre de la revue de questions théorique aborde la notion d'affectivité, centrale pour éclairer la relation maître-élève. Gaëlle Espinosa entend l'examiner « du point de vue psychologique » en déclinant cinq composantes : la motivation, la confiance en soi, les attitudes, les émotions et l'attribution. La psychanalyse est brièvement évoquée comme discipline contribuant à élucider le bon fonctionnement de la relation pédagogique grâce à « l'activation des phénomènes transférentiels » (p. 38).

Des glissements fréquents peuvent être repérés entre des termes qui sont tenus pour équivalents, ou du moins qui ne sont pas spécifiés selon les cadres théoriques auxquels ils renvoient. Par exemple : motivation-mobilisation (cf. p. 13, 28, 48, 77). L'auteur finit par en convenir : on peut naturellement s'interroger sur la notion même de motivation : serait-elle un axe non discriminant ? N'est-ce pas, en effet, un signe de l'ambiguïté de la notion [...] N'est-ce pas effectivement la mobilisation qui importe ? (p. 77). Les cinq composantes de l'affectivité sont présentées de manière descriptive, univalente (absence de débat sur leurs présupposés épistémologiques). Est laissée en suspens l'articulation de ces composantes avec les apports qui précèdent sur les questions du rapport au savoir, à l'école et au maître.

Le troisième et dernier chapitre de la partie théorique de l'ouvrage, s'intitule : du « destin » au « chemin scolaire » de l'élève. L'auteur se donne pour objectif d'examiner les conséquences de l'échec (ou de la réussite) scolaire des élèves sur leur relation à l'enseignant, ainsi que sur leur relation à soi. Tous les élèves n'empruntent pas le même « chemin », en particulier, si « la demande d'une relation affective est privilégiée par les mauvais élèves, les bons élèves privilégient une relation pédagogique » (Compas, 1988 ; 1991). Autrement dit, s'il est fondamental d'évaluer l'importance primordiale du rôle des personnes significatives, telles que les parents et le maître, dans le processus graduel de prise de conscience de soi chez l'enfant-élève, c'est par le jeu des relations interpersonnelles et des identifications que s'opérera cette réalisation de soi. Cependant, en dernière analyse, contrairement à la notion de « destin » scolaire, la problématique de cette question en termes de « chemin scolaire » « attribuée à l'élève une responsabilité » (p. 48) concernant la direction dans laquelle il s'engage.

« L'élève se révèle donc l'« élément » décisionnel et déterminant de son engagement dans un « chemin scolaire » de réussite ou dans un « chemin scolaire » de difficulté, voire d'échec ». La problématique soutenue par l'auteur à partir de notions introduites dans les deux premiers chapitres, propose une élaboration de la notion de « pensée de l'élève »

dans une triple perspective psychologique, psychosociale et psychanalytique de l'enfant-élève au travail. Si le lecteur perçoit bien le rôle d'acteur attribué à l'élève dans cette approche, qui par certains traits se retrouve dans les conceptions du rapport au savoir traitées dans le premier chapitre, les articulations possibles et les spécificités de chacun de ces modèles gagneraient à être explicitées.

La méthodologie d'enquête est brièvement présentée. Il s'agit de « récolter les témoignages d'élèves sur leur scolarité : leur manière de la vivre et de la ressentir » (p. 60). Pour cela, trente entretiens ont été réalisés auprès d'élèves de CE2 (8 à 9 ans) et de seconde (14 à 17 ans), répartis équitablement selon leur niveau scolaire, leur statut scolaire : « en réussite » (ER) ou « en difficulté » (ED), et leur sexe. L'appartenance socio-familiale est vaguement précisée : « il s'agit d'élèves issus de deux écoles élémentaires et d'un lycée. Ces trois établissements sont situés dans deux quartiers voisins de la ville de Grenoble et accueillent des enfants d'origines sociales semblables, c'est-à-dire variées mais plutôt populaires » (p. 61). Autrement dit, il s'agit essentiellement d'élèves de milieux populaires sachant que ces milieux sont très hétérogènes par leurs conditions de vie matérielles, socio-professionnelles et culturelles. La trame de l'entretien semi-directif s'organise selon deux axes principaux : les cinq composantes du domaine affectif, les rapports à l'école, au savoir et au maître. La méthodologie retenue pour réaliser une analyse de contenu thématique relève de la « clinique » qualitative (p. 60). Cette expression aurait mérité quelques justifications complémentaires car l'utilisation d'entretiens semi-directifs ne saurait, à soi seule, justifier de l'appellation « clinique ».

La deuxième grande partie empirique, s'intitule : une enquête sur les « chemins scolaires ». En privilégiant l'expression de « chemin scolaire », l'auteur a certainement voulu insister sur la dynamique évolutive du parcours scolaire et souligner la construction progressive d'un rapport singulier à l'école, au savoir et au maître. Une définition du « chemin scolaire » est d'ailleurs explicitée : « nous entendons donc l'itinéraire de réussite ou d'échec, intellectuel aux conséquences pratiques, dans lequel l'élève s'engage en rencontrant l'école et ses acteurs » (p. 48). Or l'étude qui suit, sur la base des entretiens avec les élèves, ne vise pas à appréhender « le cheminement » de la trajectoire scolaire, mais à repérer un « rapport à... » de chaque élève de CE2 ou de seconde, du moment. De plus, la visée de l'étude est bien de mettre l'accent sur la dimension affective de la relation maître-élève, à partir des représentations et de l'expression de certaines émotions (par exemple dans le cas de devoirs non faits, de mauvaises notes...) (p. 99). D'ailleurs, cette distinction est clairement formulée dans le texte (p. 56) entre le « chemin scolaire », face externe et l'« expé-

rience scolaire », face interne, qui se traduit dans une « pensée de l'élève ». Dans ce cas, pourquoi ne pas reprendre directement dans le titre de la deuxième partie (p. 59), les notions introduites en théorie de « rapport à... » ? Sinon, quelle serait leur fonction d'en débattre au plan théorique pour les remplacer au niveau de l'opérationnalisation de l'étude par d'autres notions ? La synthèse du premier chapitre théorique est suffisamment explicite sur cette question : « ces pages ont également permis une spécification du travail que nous avons entrepris : une enquête sur l'expérience des élèves (Charlot, 1997), visant à situer cette expérience entre contrat didactique et métier d'élève. Le vécu et l'expérience scolaire de l'enfant ou de l'adolescent sont donc, dans ce travail, au centre de nos préoccupations » (p. 26). L'auteur dans sa conclusion générale rejoint notre interrogation sur la pertinence d'introduire l'expression « chemin scolaire » : « si le sens donné à cette notion est ainsi celui de mouvement évolutif, alors il faut bien observer que cette impression de mouvement n'apparaît pas réellement dans l'ensemble de nos résultats d'analyse » (p. 206), et pour cause, étant donné l'objectif des entretiens !

Les trois chapitres qui constituent la présentation des résultats, déclinent :

- le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève ;
- le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève ;
- le rapport au maître, en tant que « disposition relationnelle » de l'élève.

L'analyse thématique des entretiens permet de confirmer les hypothèses. L'appropriation du savoir est fonction, pour une partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître. Plus spécifiquement, dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant pour les « élèves en difficulté » (ED). Chez les ED de classe de seconde, « l'enseignant détiendrait les clefs de leur réussite scolaire ». Ces élèves donnent également à la relation maître-élève une « dimension humaine », affective même. Autrement dit, il apparaît bien deux grandes façons d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire. Elles sont caractérisées par :

- l'aisance distanciée, la confiance, la positivité, la facilité et l'exigence d'un enseignant professionnel (« contrat pédagogique »), et pourquoi pas, si possible, bienveillant chez les ER ;
- le conformisme laborieux, le manque de confiance en soi, la négativité, la difficulté (voire la souffrance), l'exigence d'un enseignant plus attentif et plus humain chez les ED.

La dichotomie CE2 versus seconde ne ressort que sous la forme d'une sous-division de moindre importance par rapport à la dichotomie principale entre ED et ER.

Cette dichotomie réussite versus difficulté (pour ne pas dire échec, étiquette stigmatisante et galvaudée), appellerait quelques nuances car on peut être en réussite et éprouver des difficultés dans son rapport au savoir et à l'école. De plus, la façon de définir les deux groupes difficulté/réussite (p. 60) est exclusivement fondée sur le critère académique (scores à l'Évaluation nationale de début d'année (CE2) notes obtenues au 1^{er} trimestre en seconde) alors que l'étude porte sur l'affectivité à l'école. Par conséquent, il aurait peut-être été utile d'intégrer aussi un critère subjectif.

Il n'en demeure pas moins que cet ouvrage a le mérite de mettre l'accent sur le rôle non négligeable de l'affectivité dans la relation maître-élève et de débusquer un préjugé concernant les élèves en difficulté, qui contrairement à certaines idées reçues, sont demandeurs de plus d'attention et de soutien à leur égard. Ces conclusions ne sont pas sans rappeler l'étude de Gilly (1980), « Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations » (1). Il notait que les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de cette relation, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur la relation à l'enseignant.

Yves Prêteur

Laboratoire PCS

Université de Toulouse 2

- (1) P. 41. La référence à l'étude de Michel Gilly (1980) : « Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations », pourrait offrir un réel enrichissement à cette analyse en raison du malentendu fondamental qu'il repère entre les maîtres qui perçoivent d'abord les élèves comme l'institution le leur demande, avec le « risque de ne plus percevoir l'enfant qu'à travers l'écolier », et, inversement, l'élève, et le jeune en particulier, qui privilégie la dimension affective de la relation. (Par la suite ces distinctions sont quelque peu perdues de vue ! Le lecteur s'attendrait à une explicitation. Qu'apportent-elles à l'analyse ?)

FORQUIN (Jean-Claude). – **Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)**. Paris : L'Harmattan, 2002. – 413 p.

Cet ouvrage, récemment publié aux éditions L'Harmattan (1), n'est autre que la thèse de troisième cycle soutenue par J.-C. Forquin à l'université de Paris V en 1978. La rareté d'un tel événement mérite d'être d'emblée soulignée. L'objet de cette thèse et le traitement qui en est fait expliquent, nous allons le voir, la publication d'un texte un quart de siècle après son écriture. Celui-ci s'applique à analyser « la logique argumentative » des discours justifiant l'idée d'éducation permanente à partir d'un corpus de textes, de

statuts différents, mais tous publiés par l'UNESCO durant la première moitié des années 1970. La méthode utilisée pour analyser ces textes est un exemple de la rigueur que J.-C. Forquin a toujours cultivée dans ses travaux postérieurs. Tous ces textes émanent d'hommes provenant de pays aussi éloignés que l'Europe du Nord, l'Europe de l'Est ou l'Amérique du Nord, où ils occupent des positions différentes dans un espace social allant de l'université à la sphère politique. Ces auteurs se rencontrent autour de l'UNESCO et se présentent comme des réformateurs. Ils s'emploient tous à élaborer des doctrines visant à définir ce que doit être une éducation permanente et à justifier la nécessité de faire advenir une telle activité à côté de l'éducation scolaire ou, le plus souvent, une forme éducative qui intégrerait la première éducation, celle des enfants, à celle des adultes. De cet ensemble de discours doctrinaux on retiendra qu'ils reposent, à quelques variantes près, sur les mêmes fondements que ceux célébrés aujourd'hui par la Commission européenne : la rapidité de la croissance des savoirs scientifiques et techniques, l'élévation constante du niveau de qualification, la crise de la culture engendrée par l'accélération du rythme des transformations constitutives de la modernité, auxquelles il faudrait ajouter une exigence d'approfondissement de la démocratie (allant d'une démocratie de représentation vers une démocratie citoyenne) qui, soulignons-le, ne fait plus partie du credo de l'éducation tout au long de la vie. Pour ces penseurs des années 1960-70, l'éducation permanente désigne avant tout un principe, « principe générateur » ou « principe organisateur » d'un nouveau système englobant l'ensemble des institutions et des pratiques d'éducation et de formation.

L'analyse de J.-C. Forquin fait ainsi apparaître que la notion d'éducation permanente est véhiculée par un ensemble de discours essentiellement programmatiques et prescriptifs qui s'apparentent plutôt à une idéologie dans la mesure où « les idées pédagogiques modernes, dès lors qu'elles tendent à se cristalliser en doctrines ou en systèmes appelant une adhésion de croyance et une mobilisation « pratique », peuvent être appelées « idéologies » (p. 29) (2).

On voit ainsi que, par maints aspects, les idées aujourd'hui développées en France et plus largement dans le cadre européen s'inscrivent en filiation directe avec celles promues dans les années 1960. Mais, comme le souligne J.-C. Forquin dans son avant-propos, il importe également de montrer qu'elles s'en distinguent par maints autres aspects. De fait, les discours européens s'organisent autour des notions de « lifelong éducation » ou plutôt de « lifelong learning » et de celles de « learning society », de « société cognitive », ou encore de « société d'apprentissage » qui sont présentées comme leurs corrélats nécessaires. Ces discours sont le plus souvent pris comme une expression du réel et non pour ce qu'ils sont, des discours

programmatiques. Certains auteurs se sont pourtant employés (Jarvis, 1998, cité par J.-C. Forquin dans son avant-propos) à montrer la radicalité des changements opérés dans les politiques durant ces trente dernières années. Alors que les politiques d'éducation et de formation des années 1960-1970 répondaient à des demandes collectives et mettaient en œuvre des programmes et des dispositifs éducationnels fortement institutionnalisés, celles mises en place aujourd'hui sont davantage orientées vers la demande et la responsabilité individuelle des apprenants. Corrélativement, le rôle des pouvoirs publics dans l'organisation, la gestion et le financement du système d'éducation et de formation perd de l'importance, au profit de modèles de partenariat et de partage de responsabilités (3). L'analyse des processus de construction de ces notions faite par J.-C. Forquin laisse voir la faible portée théorique de celles-ci, mais révèle également leur fort pouvoir de production de consensus sur l'idée d'un lien automatique entre formation et croissance économique, et ceci depuis quatre décennies.

Le lecteur entrevoit ainsi l'intérêt de cet ouvrage pour quiconque tente aujourd'hui de comprendre les discours de mobilisation autour de mots d'ordre tels que ceux d'éducation ou de formation tout au long de la vie promus comme vecteur de changements nécessaires à faire advenir, changements dont la réalisation nécessite l'adhésion des individus et singulièrement celle des salariés. Cet ouvrage nous fournit, en effet, des outils pour analyser les discours tenus aujourd'hui et les mettre en regard avec ceux tenus dans un passé vieux de trois à quatre décennies.

La sociologue que je suis regrette néanmoins que ces discours ne soient pas suffisamment contextualisés et que leurs auteurs ne soient pas socialement caractérisés. Ces défauts d'éclairage imposent, selon moi, des limites à une analyse par ailleurs pénétrante, rigoureuse et féconde.

Lucie Tanguy

Travail et mobilités

CNRS-Université Paris X Nanterre

NOTES

- (1) Dans la collection *Histoire et mémoire* dirigée par J. Beillerot, animateur d'un groupe de réflexion sur l'histoire de l'éducation des adultes (GEHFA) dont les activités sont présentées sur le site : GEHFA.com.
- (2) Philippe Fritsch aboutit à la même conclusion dans sa thèse soutenue à l'Université Paris VII en 1979, à partir d'un corpus de textes d'origine éminemment diverse : textes législatifs, des revues, des discours d'hommes politiques, du patronat, des syndicats, de la presse. Tous ces textes ont en commun de critiquer l'enseignement et l'éducation scolaire et de faire apparaître l'éducation des adultes comme un remède à tous les problèmes qui se posent dans la société : une pénurie de main-d'œuvre, de cadres, les inégalités, les insuffisances de citoyenneté, etc. Au terme d'un long décryptage de

ces discours, P. Fritsch montre que la construction des énoncés, les thèmes choisis, les schémas de représentation de la réalité sociale relèvent tous d'une même matrice où l'idée d'éducation (ou de formation employée d'une manière indifférenciée) est associée à celle du changement sur le mode de la nécessité et de l'évidence (Philippe Fritsch, *Le discours de l'éducation des adultes, un processus idéologique*, Thèse de Doctorat d'État, Dir. P. Ansart, Université Paris VII, 1979, 827 p.).

- (3) Jarvis P., Paradoxes of the learning society, in Holford J., Jarvis P., Griffin C. eds, *International perspectives on lifelong learning*, Londres, Kogan Page, pp. 59-68.

HARDY (Marcelle) (dir.). – Concertation Éducation-travail. Politiques et expériences. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003. – 234 p.

Cet ouvrage est constitué de contributions de chercheurs canadiens, français ou nord-américains autour des questions de liens entre l'école, la formation professionnelle et l'univers du travail. La coordinatrice Marcelle Hardy affirme que les thèmes rattachés à l'éducation et au travail, bien plus qu'un effet de mode, sont au cœur des politiques éducatives dans la plupart des pays industrialisés bénéficiant d'une importante diffusion de préceptes par les principaux organismes internationaux – BIT, OCDE, UNESCO – qui prônent le développement de partenariats entre les différentes institutions afin d'élargir l'offre de formation, de programmes d'apprentissage, d'éducation et de formation. Les directives de ces organismes semblent ignorer ou ne pas tenir compte des réflexions ou des recherches, notamment celles menées par le GIFER (Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi), dont les résultats des recherches développées depuis une quinzaine d'années font partie de cet ouvrage.

Les travaux présentés sont organisés en deux parties : la première, « Politiques éducatives et concertation éducation et travail », visant à dégager des tendances internationales en matière d'éducation et de formation à travers des comparaisons entre l'Allemagne, le Canada, les États-Unis et la France. La seconde, consacrée à l'analyse des expériences de collaboration entre l'école et les entreprises dans plusieurs régions du Québec. Chacune des expériences, appuyées sur le modèle de l'alternance, traite de l'implantation de cette modalité pédagogique lors de la création de formations pour des jeunes à partir de la demande d'une entreprise. La structuration de cette action entre les divers acteurs présente autant de difficultés que d'innovations dans les différences à l'égard de la formation tant pour les employeurs que pour les responsables des établissements éducatifs. À partir de l'analyse de la création d'un diplôme d'études professionnelles en direction des jeunes en difficulté, le chercheur s'applique à montrer

les tensions qui apparaissent entre des logiques de formation diversement appréciées par les responsables des institutions. Bien que le programme et les modalités de transmission des connaissances soient élaborés dans une relation conjointe, les finalités restent différenciées puisque les enseignants et les employeurs s'éloignent dans la priorité accordée à tel ou tel type de contenus ou dans les formes d'évaluation par la prévalence de la pratique sur la théorie de la part des employeurs, par exemple. La dernière expérience relatée s'inscrit dans une démarche de recherche-action à partir de l'accompagnement de la mise en place d'un diplôme professionnel, pendant cinq ans, permettant de mieux saisir le contexte d'implantation, le regard des enseignants et des élèves et les caractéristiques des entreprises qui y participent.

De cet ensemble de contributions se dégage l'idée que la formation initiale ou continue constitue un élément primordial pour les ajustements que réclament les entreprises ou la « nouvelle économie » en termes de main-d'œuvre. De ce fait, les transformations des politiques éducatives et des pratiques en formation initiale apparaissent plus claires qu'en formation des adultes. Ainsi, Paul Bélanger (chapitre I) et Colette Béruber (chapitre V), en analysant le développement de la formation des adultes au Québec, démontrent que de nouvelles dynamiques s'annoncent : l'élargissement du champ de la formation des adultes serait centré sur l'autonomisation des individus dans le processus productif et dans la participation à la société civile. Néanmoins, dans le contexte du modèle néolibéral de développement, un nouveau rapport social au savoir apparaît, marqué par des clivages socio-éducatifs et professionnels. Ainsi, pour certaines couches sociales, le suivi des formations dites classiques ou de courte durée ne permet pas aux adultes d'accéder à des formations ayant des contenus plus sophistiqués en termes techniques. Selon C. Béruber, dans les années 90, on assiste à un virage important dû notamment aux changements de l'État keynésien et providentialiste et à la montée des identités régionales et locales face aux mondialistes. L'auteur dégage trois tendances dans ces changements : d'abord le rapprochement entre l'école, l'entreprise et le milieu socioculturel ; ensuite le grand développement de la formation dans les entreprises visant à combler des lacunes des personnels ou à les adapter aux mutations, et enfin la modification des relations de l'État avec le secteur associatif ou communautaire (au Québec) qui se caractérise par son désengagement progressif. Depuis, l'offre de formation s'est transformée par les effets de la décentralisation des programmes visant à les adapter aux demandes par secteur d'activité sur le plan local. Par ailleurs, l'auteur souligne l'émergence d'un nouveau rapport social au savoir caractérisé par une double

contrainte : la rationalité scientifique et l'idéologie individualiste. Apparaissent ainsi une nouvelle hiérarchie des savoirs et de nouvelles modalités d'accès à la formation et à l'emploi. On observe un écart important entre des savoirs traditionnels et pratiques au profit des savoirs dits « scientifiques et techniques » qui s'intègrent dans l'enseignement scolaire, perçus comme étant directement utiles à la vie professionnelle des jeunes. Cela est d'autant plus important que ce nouveau rapport au savoir a engendré de nouvelles normes internationales de compétences fondées sur l'acquisition de connaissances à la fois théoriques (techniques et scientifiques) et pratiques (savoir-faire ou savoir-être) qui représente, selon le chercheur, une instrumentalisation des connaissances à des objectifs à court terme. Associé à l'expansion de la scolarisation dans les pays industriels, ce nouveau rapport au savoir conduit, selon l'auteur, à la « surqualification » à l'embauche puisque la montée du niveau de formation des jeunes entraîne de fait à la « déclassification » persistante des qualifications acquises.

Avec l'exclusion professionnelle pour plusieurs fractions du salariat, un clivage supplémentaire apparaît : entre ceux qui accèdent à des formations plus conformes aux demandes de la nouvelle organisation productive et ceux qui n'ont que la possibilité d'entamer des formations de faible niveau ou dans des filières dites traditionnelles car moins sélectives. L'auteur relève que, par l'action du BIT, de l'UNESCO, de la Banque Mondiale ou de l'OCDE, de nouvelles segmentations s'installent au sein de l'école par l'introduction de nouvelles filières d'enseignement, de nouvelles disciplines ou de nouveaux savoirs. De plus, les programmes de formation continue semblent échapper au contrôle des formés : préconisés pour des publics sous-scolarisés ou au chômage de longue durée, voire en rupture avec l'univers de l'emploi, ceux-ci ne disposent pas de représentants dans les instances de décisions du choix des programmes de formation. Autrement dit, vu l'ampleur de la crise de l'emploi dans les pays industriels, la formation continue n'est pensée qu'en termes de moyens pour mettre en situation d'embauche certaines couches d'anciens salariés ou d'exclus du marché du travail.

Par ailleurs, trois auteurs étudient la formation professionnelle au sein du système scolaire en Allemagne, aux États-Unis et en France. Nathalis G. Wamba présente les programmes de transition entre l'école et l'entreprise, développés aux États-Unis, axés sur la découverte du milieu professionnel, des activités productives au sein même de l'école où les enfants participent à la production de biens et de services sous la forme d'enseignement coopératif. Ces expériences menées dans les États de New York, de l'Arizona, du Colorado et du Wisconsin sont

analysées en mettant l'accent sur les difficultés à évaluer les résultats car le double statut – apprenti et salarié – entraîne des difficultés à saisir les acquisitions réelles par les élèves.

Catherine Agulhon décrit la dynamique de la recherche en France sur l'évolution de la formation professionnelle dans les lycées et des liens avec les entreprises. L'auteur nous éclaire sur le rôle de l'État dans l'institutionnalisation de cet enseignement visant à répondre aux besoins immédiats de l'économie et sur les efforts de mise en relation des représentants du patronat, des salariés et des personnels de l'Éducation nationale.

Diane G. Tremblay et Irène Le Bot présentent le système dual allemand et les relations entre les activités économiques, les intérêts des entreprises et la formation continue. Les auteurs exposent les trois principes qui sous-tendent ce système : la dualité école-entreprise, la primauté du métier et le consensus des partenaires sociaux. Ce modèle s'organise selon une réglementation qui touche les référentiels de formations en entreprise, les règles d'implantation et d'accompagnement de la formation ainsi que le système d'évaluation et de certification par les autorités locales, éducatives et patronales. Les auteurs expliquent alors les modes de financement du système dual allemand, la motivation des entreprises, les modalités d'adaptation aux changements économiques ainsi que les ajustements de l'ensemble du système de formation continue aux activités productives.

Enfin, c'est la relation entre école et entreprise au Québec qu'analysent Pierre Doray et Marcelle Hardy, retraçant les nouvelles modalités qui peuvent être généralisées à d'autres pays industrialisés. Ils s'appliquent à étudier les politiques publiques et les interventions étatiques favorisant un nouveau mode de planification et de régulation de la formation continue qui semblent répondre à trois problèmes : chute des effectifs en formation professionnelle, taux élevé de décrochage des élèves du secondaire et adaptation de l'offre de formation en vue d'une adéquation entre éducation et économie. Selon les auteurs, ces politiques ont introduit de nouveaux acteurs et des instances « technocratiques » qui assurent le rôle d'intermédiaires entre l'univers économique et celui de l'école et qui créent, à leur tour, de nouvelles tensions entre ces deux systèmes. Simultanément, P. Doray et M. Hardy notent que ces orientations ont favorisé les relations de marché dans les rapports entre les institutions de formation et les entreprises.

D'une manière générale, les contributions présentées dans cet ouvrage tendent à montrer le caractère global et international des réformes éducatives orientées vers l'introduction, dans l'enseignement secondaire, de nouveaux

savoirs ou connaissances dans le curriculum tourné vers l'activité économique, la demande des entreprises ou la rentabilité de la scolarité pour certaines fractions de la jeunesse. La plupart des auteurs insistent sur l'ampleur des difficultés à instaurer une réelle collaboration entre les représentants des milieux de l'éducation et ceux du travail, difficultés dues notamment aux finalités poursuivies par chaque système : l'un, productif cherche à valoriser et à rentabiliser le capital humain et physique dans la production de biens et de services. L'autre, éducatif a pour mission de transmettre des savoirs à l'ensemble des enfants d'une société démocratique et de favoriser ainsi la cohésion et la permanence de la société. L'émergence des relations marchandes dans la sphère éducative, avec l'introduction de la concurrence entre les établissements et les publics vus comme des « consommateurs », amène les auteurs à constater un cheminement vers la « marchandisation » d'un bien suprême, partie intégrante du patrimoine social construit par l'action d'une génération à l'autre.

Maria Drosile Vasconcellos
Université Lille 3

MAROY (Christian) (dir.). – **L'enseignement secondaire et ses enseignants**. Bruxelles : De Boeck, 2002. – 269 p.

Le livre de Christian Maroy rassemble six contributions de chercheurs du GIRSEF, dont l'ambition est de fournir de solides bases empiriques à la connaissance des établissements scolaires belges et de leurs acteurs, dans une période marquée par des « discours de la réforme », promoteurs d'une plus grande mobilisation scolaire au local et de transformations du métier d'enseignant. Il s'appuie sur plusieurs enquêtes quantitatives différentes, menées auprès de chefs d'établissement et d'enseignants du réseau libre catholique, qui représente environ la moitié de la population scolaire, les deux autres réseaux étant financés soit par l'État, soit par les pouvoirs publics locaux.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à l'établissement en tant que tel. Le premier, signé par M.-D. Zachary et V. Vandenberghe, analyse le sentiment qu'ont les directeurs d'une concurrence entre établissements scolaires. Il est fort, bien davantage à l'intérieur du réseau lui-même qu'avec les autres réseaux. Il explique les budgets importants consacrés à la publicité de l'établissement, et la volonté de tenir compte des demandes familiales, dont les critères de choix sont davantage centrés sur la réputation de l'établissement et son atmosphère « familiale » qu'autour du niveau scolaire ou de l'originalité de l'offre. Les établissements mettent en œuvre des poli-

tiques de sélection, soit au travers de partenariats avec les écoles primaires, soit au travers de refus d'inscription, dont les principaux motifs (intégration ou adaptation difficile de l'élève) peuvent aussi cacher des processus de sélection sociale. Cette concurrence est d'autant plus intense que plusieurs établissements voisins dans un même secteur, et elle favorise les phénomènes de regroupement d'élèves en difficulté, ce qui pose alors des problèmes parfois aigus d'équité éducative.

Le travail de Vincent Dupriez s'interroge, quant à lui, sur la réalité de l'établissement scolaire, à l'heure théorique du « Local management school » et du nouvel impératif de contrôle des résultats. Il met en évidence des tensions structurantes de la situation actuelle, « entre tradition et transformations ». Si les chefs d'établissement valorisent leur rôle pédagogique, c'est aux tâches qui devraient en principe l'incarner qu'ils consacrent le moins de temps. Si les enseignants disent connaître très majoritairement des relations de confiance avec leurs collègues, elles ont une moindre portée d'action collective. 5 % de leur temps global de travail est affecté à « autre chose que la classe » ; la participation à des pans décisifs de l'organisation de l'établissement (formation des classes et attribution des classes aux enseignants) reste modeste. Pourtant, la collégialité, définie à la fois comme collaboration avec la direction et comme concertation pédagogique, influe positivement, d'après les enquêtes sur la baisse du nombre de comportements difficiles et sur la réussite des élèves.

La deuxième partie du livre est consacrée aux enseignants du secondaire. Christian Maroy et Bianca Cattonar, tout d'abord, font le point sur leur évolution sociologique. D'un côté, comme dans d'autres pays, la profession se féminise, et recrute toujours beaucoup, mais un peu moins qu'auparavant, dans les couches moyennes de la société, à un niveau de formation tendancielle plus élevé. L'homogamie y reste forte et la majorité des enseignants sont d'anciens bons élèves qui aimaient l'école. Mais par ailleurs, un tiers environ des enseignants a commencé par chercher d'autres métiers, un nombre non négligeable d'entre eux, est issu de couches inférieures de la société, certains, surtout des hommes de classe moyenne, étaient plutôt de médiocres élèves. On peut donc, autour d'un groupe idéal-typique composé de personnes fortement liées familialement à l'école et « reproducteurs » d'une position, signaler des modes différenciés d'insertion dans le métier.

Puis Christian Maroy s'interroge sur les déterminants de la satisfaction professionnelle enseignante, dans le contexte d'une augmentation des demandes de pré-retraite et d'une relative difficulté de recrutement. Les enseignants interrogés déclarent travailler en moyenne

36,6 heures hebdomadaires, dans une ambiance paisible et détendue, dont le cœur paraît être d'ailleurs davantage les relations avec les élèves ou avec leurs parents qu'avec les directions d'établissement. Ce tableau en apparence harmonieux rejoint l'importance du score de satisfaction global (82 %), néanmoins un peu plus faible que celui de la moyenne des travailleurs belges. De plus, malgré cette satisfaction globale, la moitié des enseignants envisageraient volontiers de changer partiellement ou totalement d'activité, d'autant plus qu'ils avancent en âge, ce qui signale les potentialités d'usure dans le métier. En fait, si 75 % des enseignants trouvent les élèves respectueux dans l'ensemble, 50 % ont néanmoins expérimenté « parfois » des agressions verbales, et davantage encore des problèmes plus banals d'indiscipline. Surtout, la relation avec les élèves, porteuse des plus fortes attentes, se révèle aussi une source de grande frustration relative. Par contre le rapport avec la matière tient ses promesses, comme la relation vie professionnelle-vie privée ou l'autonomie dans le travail. Au total, on peut dire que ce ne sont pas vraiment les conditions les plus matérielles du métier qui sont déterminantes mais bien plutôt les difficultés dans le travail et la relation avec les élèves qui colorent tous les autres aspects du métier, même si les relations professionnelles dans l'établissement sont loin d'être un facteur négligeable.

Dans l'article suivant, Bianca Cattonar fait part des résultats de son travail sur les identités professionnelles, définies à la fois comme l'adhésion à des modèles professionnels idéaux, la résultante d'un processus biographique continu, et des processus relationnels. Ces identités sont diverses et ne se laissent pas résumer à la dichotomie normative qui opposerait le « maître instruit » au « praticien réflexif ». D'ailleurs les capacités réflexives ne sont pas au premier rang des compétences reconnues comme décisives par les enseignants, contrairement aux compétences pédagogiques, à celles qui se déclinent en termes de savoir-être et de personnalité, ou à celles liées à la matière proprement dite. De même les « savoirs pratiques acquis par expérience » apparaissent visiblement moins importants pour les enseignants que pour nombre de chercheurs en éducation. Les enseignants se retrouvent positivement dans le triple rôle d'éducateur, de pédagogue et d'expert d'une discipline, souvent associés dans les réponses, alors que les rôles, de parents, de surveillants ou d'assistants sociaux révèlent plutôt des représentations négatives du métier. Ce ne sont pas leurs caractéristiques individuelles qui sont les plus importantes pour comprendre leur positionnement identitaire, mais celles des élèves qu'ils côtoient, ce qui est une autre manière d'accentuer l'importance du contenu réel du travail sur l'expérience enseignante.

Enfin, Stefania Casalfiore et Jean-Marie De Ketele cherchent à comprendre comment se structure l'activité

quotidienne en classe, alors que, comme le montrent bien des travaux antérieurs, l'apprentissage proprement dit est un but trop complexe et ambitieux pour pouvoir la réguler au jour le jour. Les auteurs, en testant les deux fonctions ordinairement avancées, la gestion de la matière au travers des activités prévues par l'enseignant, la gestion de l'ordre et de la discipline dans la classe, en viennent à en autonomiser une troisième, la gestion de l'engagement des élèves dans la tâche et de leur motivation. Cette fonction correspond bien à des évolutions macro-structurelles en matière de profil d'élèves et de rapport aux savoirs scolaires. Par ailleurs, contrairement à d'autres résultats, et peut-être sous l'effet de réponses de désirabilité sociale, c'est la gestion de la matière qui structure davantage la classe que l'ordre scolaire, même si ces deux fonctions se recouvrent largement et expliquent à elles deux une part décisive des actions en classe. Les auteurs se livrent également à une analyse fine des facteurs qui font varier l'importance de ces trois fonctions, qui peuvent être, selon les cas, la conception du métier, la filière d'enseignement ou la représentation qu'ont les enseignants des élèves.

À la fin de cet ouvrage riche et exigeant – les recherches quantitatives étant très précisément argumentées – plusieurs constats stimulants se dégagent, car au fond, malgré la diversité des articles, on peut lire l'ouvrage autour d'un certain nombre de convergences.

La volonté de moderniser l'école et ses enseignants ne peut faire l'économie de l'analyse de leur activité quotidienne, sauf à se satisfaire de généralités sur une fausse dualité opposant enseignants progressistes à ceux qui résistent au changement. Les aspects relationnels de l'activité apparaissent cruciaux, alors que les aspects pédagogiques apparaissent en tant que tels secondaires, mais peut-être aurait-il été nécessaire d'analyser plus précisément les zones de recouvrement et de disjonction des uns et des autres. Du coup, les nouvelles propositions centrées sur l'établissement ne peuvent qu'apparaître périphériques au regard de cette préoccupation centrale. Si les auteurs semblent parfois en appeler à un modèle d'*empowerment* qui redonnerait une place aux enseignants dans des domaines dont ils sont pour le moment exclus, cette proposition reste à instrumenter, si elle ne veut pas en rejoindre d'autres, dont l'ouvrage montre précisément qu'elles restent pour le moment plutôt incantatoires comme le travail sur projets ou la pratique réflexive.

Enfin, le lecteur français ne peut que noter avec grand intérêt, la place du développement personnel et de l'épanouissement dans ce qu'il est convenu d'appeler les modèles de justification scolaire. C'est le premier but éducatif déclaré par les enseignants et les chefs d'établissements, devant l'instruction stricto sensu ou la citoyenneté,

alors qu'en France, il n'est que bien plus faiblement présent. Il serait intéressant de se demander si ces contrastes dans les perspectives ont des conséquences – et lesquelles – en matière de relations avec les élèves et de construction de collégialité dans les établissements.

Anne Barrère
Université de Lille 3
Professeur

PASQUIER (Bernard). – **Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 273 p. (1)

Comme l'indique son titre, cet ouvrage se présente comme le récit d'un acteur et témoin des changements intervenus dans cette forme éducative appelée apprentissage et qui est l'objet de disputes sociales récurrentes depuis au moins un demi-siècle. Celui-ci a pour caractère stable de se dérouler pour une large part sur les lieux du travail. L'ensemble des textes réunis ici ont fait l'objet de publications dans des revues de statut divers allant de *Droit social à Personnel* et autres supports provenant des milieux professionnels des entreprises. C'est dire qu'il s'agit d'un corpus de textes qui ne prétendent pas analyser les changements de statut et de formes de l'apprentissage à partir des règles de méthode scientifique mais qui offrent une mise en perspective intéressante pour ceux (apparemment plus nombreux aujourd'hui qu'il y a deux décennies) qui prennent cette forme éducative pour objet de recherche.

Bernard Pasquier souligne en effet, à juste titre, que la restauration de l'apprentissage en déclin dans les années 1960 s'effectue parallèlement à l'instauration de la loi sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » en 1971. Cette intégration d'un ensemble de lois portant sur l'enseignement technologique du premier cycle, sur l'apprentissage et sur la formation permanente traduit indirectement les actions collectives menées durant la décennie précédente pour promouvoir une formation des jeunes et des adultes sur les lieux de travail. B. Pasquier évoque ces milieux dans lesquels lui-même a œuvré en tant que membre fondateur d'un organisme-conseil en formation auprès des entreprises et dans le milieu développement agricole, l'IPA (Institut Promotion Animation) dont les statuts étaient ceux d'une coopérative ouvrière de production. Cet organisme constitue un bel exemple d'individus engagés dans le changement social du monde qui les environne à partir d'actions pédagogiques inspirées par le personnalisme communautaire d'Emmanuel Mounier tel qu'il était exprimé dans la revue *Esprit* et l'idéologie autogestion-

naire diffusée, en France, par Albert Meister. Actions éminemment ambivalentes puisque se réclamant de visées émancipatrices et s'adressant pour les deux tiers d'entre elles aux cadres dirigeants et à la maîtrise, et participant à mettre en place dans les entreprises le « management » importé des pays anglo-saxons.

C'est aussi en tant que directeur du Centre Inffo, qui suit la suppression du département de formation permanente du CNIPe, que Bernard Pasquier témoigne des obstacles à la mise en œuvre de la loi de 1971 et notamment à la réalisation du droit à un congé individuel de formation. Il rapporte les actions que ce centre déploie auprès des comités d'entreprise pour convaincre les représentants des salariés de faire connaître ce droit et les possibilités qu'il leur ouvre.

Enfin, c'est en tant que secrétaire général du CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage) dans le secteur du BTP – qui a constitué pendant longtemps un exemple d'offre de formation alternée entre les lieux de travail et les institutions de formation pour les jeunes ouvriers, bien avant que celle-ci devienne l'objet de politiques publiques – que B. Pasquier retrace les principaux changements intervenus en la matière avec la décentralisation notamment.

Pour être très suggestif et nourri d'informations utiles à tous ceux qui tentent d'analyser ces questions de formation sur les lieux de travail pour les jeunes et les adultes, l'ouvrage de B. Pasquier est parfois d'usage difficile. Parce qu'il ne respecte pas rigoureusement la chronologie des faits, celle de l'apprentissage des jeunes n'épousant pas celle de la formation continue des adultes, parce qu'il n'utilise pas les codes établis en matière de statistiques par exemple (l'évolution des effectifs ne donne lieu à aucun tableau synthétique par exemple) ou en matière de textes législatifs. La chronologie qui ordonne cet ouvrage est plutôt celle de l'itinéraire d'un acteur, itinéraire qui permet de mettre en relation des phénomènes généralement perçus comme totalement séparés, mais qui ne fournit pas une grille de lecture immédiatement intelligible au lecteur non averti.

Lucie Tanguy
Travail et Mobilités
CNRS-Université Paris 10

NOTE

(1) Publié aussi dans la collection *Histoire et mémoire de la formation*, dirigée par Jacky Beillerot et Marcel Gaut.

POIZAT (Denis). – **L'éducation non formelle**. Paris : L'Harmattan, 2003.

Un « *professeur de piano dans sa salle à manger* » ; les « *poussins et benjamins* » d'un club sportif ; une « *amicale* » de joueurs d'échecs ; « *la fanfare ou le club des numismates* » ; une campagne d'éducation à la santé ; une église et son catéchisme, un syndicat, un atelier, une confrérie, une session d'alphabétisation des adultes... Qu'y a-t-il de commun à cette liste aux allures baroques ? Leur appartenance au domaine de l'éducation dite « non formelle ». L'ouvrage que consacre Denis Poizat à ce secteur prend pour point de départ l'extrême diversité des activités qu'on rassemble sous cette étiquette, et interroge du même coup le sens et les enjeux d'une classification qui entend mettre de l'ordre (mais quel ordre ? Et pour quelle fin ?) dans « *l'abondance des activités éducatives déscolarisées* ».

Il convient d'abord de souligner tout l'intérêt d'une approche du phénomène éducatif qui décide de ne pas s'en tenir aux seuls systèmes scolaires. « *La connaissance de l'univers éducatif* », écrit à juste titre Denis Poizat, « *ne se limite plus à la seule exploration des systèmes scolaires, elle se nourrit des organisations métissées, des réseaux éducatifs aux appartenances multiples* » (p. 10). À l'heure où bien des débats s'enferment dans l'école, toute contribution à l'entreprise de déscolarisation de la réflexion éducative est particulièrement bien venue. Comme le rappelle l'auteur, « *toutes les sociétés, sans exception, fabriquent leurs solutions éducatives qui ne sont ni école, ni famille, ni simplement milieu environnant* » (p. 11).

Des trois lignes d'analyse de l'entreprise de « déconstruction » de l'éducation non formelle et de la « *machine classificatoire* » dont cette catégorie est tributaire (p. 12), et à laquelle on pourrait résumer l'ouvrage, la première et principale ligne conduit de l'épistémologie au politique. C'est plus particulièrement l'objet de la première partie du livre, mais elle le traverse tout entier. Que recouvre donc cette étiquette, « éducation non formelle » ? De quelle classe d'objets s'agit-il dans cette (prétendue) classification, particulièrement à l'œuvre dans les institutions internationales et les politiques mondiales d'éducation ? À s'en tenir à la signification simplement *logique* du « non » de l'éducation non formelle, aucune des situations d'apprentissage rassemblées ici ne parvient à donner un sens et un contenu précis à la notion d'éducation non formelle : ni l'alphabétisation des adultes, ni le secteur de la formation professionnelle, ni ceux de la formation syndicale, des pratiques sportives, ou de l'éducation à la santé. La tentative de « *qualifier l'éducation non formelle par ses usagers* » (p. 27) n'est guère mieux fondée que les innombrables et illusoire essais de définitions de l'éducation

formelle que Denis Poizat prend soin de passer en revue (p. 35 sq.). Il y a dans ces pages les éléments d'une critique épistémologique de l'activité classificatoire dans le domaine de l'éducation que le lecteur souhaiterait sans doute voir menée plus avant. À quoi bon classer, au bout du compte ? L'entreprise de classification et de définition, en l'absence d'une théorie susceptible de construire ses objets, n'est qu'une illusion scientifique relevant de ce qu'Auguste Comte appelait plaisamment « *le dogmatisme puéril* ».

La naïveté scientiste serait pardonnaable comme péché de jeunesse si le classement ne recouvrait d'un brevet d'objectivité et de scientificité des enjeux autrement lourds de sens et de conséquences qu'une aimable opération logique. La question doit bien être posée : « *Les nomenclatures en éducation sont-elles utiles, et si oui dans quel cadre* » ? Et à quoi servent-elles ? Leur intérêt débordé l'intérêt de connaissance, et l'auteur signale leur portée pratique et politique : « *L'utilité des classifications internationales ne tient donc pas seulement aux informations qu'elles permettent d'identifier, de recueillir et d'analyser, elle provient du facteur de structuration du champ de l'éducation que ces classifications induisent de manière plus ou moins directe et explicite* » (p. 43). Mieux encore : elles établissent « *une hiérarchie des places et des rôles de telle ou telle modalité éducative* », et du coup déterminent « *un ensemble de mesures aux retombées pratiques importantes : allocation de moyens, investissements jusqu'aux effets sur la marche globale de la société* ». Ne faut-il pas alors aller un peu plus loin que ne le fait Denis Poizat, et dire que les nomenclatures et les classifications qui les soutiennent sont partie prenante d'une vision politique de l'éducation, qu'elles participent de la fabrication d'une image et d'une lecture imposée de l'univers éducatif ? Ne faut-il pas nécessairement franchir ce pas, si, comme le dit l'auteur, « *le nom de baptême de l'éducation non formelle provient des technologies planificatrices de l'éducation* » (p. 42) ?

La seconde ligne d'analyse recoupe cette perspective politique, en s'attachant cette fois à la signification *sémantique* du « non » de l'éducation non formelle. Il s'agit alors d'une négation active, et du drapeau d'un combat pour une autre conception de l'éducation. Il convient alors de noter comment « *la fortune de la classification "éducation formelle, non formelle, informelle", maintenant établie dans les nomenclatures de l'UNESCO, évoque la fin des années 60 et les années 70, période des indépendances de nombreux pays supportant désormais la charge de l'organisation ou de la perpétuation des systèmes éducatifs* » (p. 29). Sur ce terrain se croisent la croyance selon laquelle « *l'éducation non formelle jouerait un rôle compensatoire réel pour les pays pauvres* » (p. 19), et la

perspective des « *planificateurs de l'éducation* », espérant faire face aux coûts de la demande d'éducation croissante en se tournant vers des formes « *spontanées* » de formation, que certains comme Coombs vont même jusqu'à opposer à « *l'utopie dangereuse* » de « *la scolarisation généralisée dans les pays en voie de développement* » (p. 30). Les formes spontanées, non instituées d'éducation sont alors l'objet d'un double et paradoxal éloge, selon que l'on mette en avant, le courant de déscolarisation dans l'esprit de Ivan Illich ou de la théologie de la libération et des idées de Paulo Freire, leur aptitude à échapper au contrôle et à la régulation du système scolaire bureaucratique, « *à la standardisation, à l'institutionnalisation, à la sanction formelle d'organismes centraux de planification* » (p. 37), leur opposition même au fonctionnement du système formel, la place qu'y occupent les « *initiatives éducatives explicitement dirigées vers les groupes marginaux* », ou tournées vers les publics pauvres, ou bien selon qu'on voudrait y voir dans la ligne de la Banque Mondiale et des conceptions planificatrices inspirées des positions de Coombs, « *la perspective d'un modèle éducatif plus fluide* » et opposable à la politique de scolarisation généralisée.

La troisième ligne que le lecteur voudra peut-être suivre interroge enfin l'idée même de *forme*. Elle contribue du coup, même si telle n'est pas l'intention première de l'auteur, à éprouver une fois de plus la consistance et la fécondité du concept et de la théorie de la *forme scolaire*, élaborés comme on le sait par Guy Vincent. Elle permet de passer cette fois à une analyse *sociologique* du « non » de l'éducation non formelle. Denis Poizat y vient explicitement, quoique un peu timidement, dans la dernière partie de l'ouvrage ; la nécessité de ce recours se fait néanmoins sentir dès le début et à de multiples reprises dans le cheminement. Ainsi lorsque l'auteur, restituant les conclusions d'une recherche québécoise, doit démentir l'idée selon laquelle l'éducation non formelle aurait valeur substitutive ou compensatoire : non, l'éducation non formelle n'est une spécialité des pays à faibles revenus ! Non seulement toutes les sociétés développent des

systèmes non scolaires, mais, de surcroît, « *un fort taux de scolarisation entraîne une forte demande d'éducation non formelle tandis que dans les pays à faible développement économique, l'éducation non formelle y est particulièrement fragile* » (p. 19). Ainsi la forme scolaire tient-elle dans l'orbite de son rayonnement ce qu'on croit pouvoir poser en dehors d'elle. On le voit d'une façon saisissante dans la partie centrale de l'ouvrage, la plus empirique et la plus personnelle, puisqu'elle s'appuie sur les enseignements d'une recherche et de plusieurs missions de l'auteur au Mozambique. Denis Poizat s'est intéressé aux « *activités d'apprentissages organisées et structurées en dehors du cadre scolaire* », dont les plus fréquentes sont « *les activités économiques et l'apprentissage d'un métier* », et dont « *les lieux d'apprentissage sont éclatés : arbre, église, école, chantier, atelier...* » (p. 92). Le lien matériel à la structure scolaire y est faible, sinon inexistant. Et pourtant la forme scolaire est bel et bien là, dans les têtes, quand on considère le statut qu'y ont les savoirs acquis : « *L'analyse de leur perception par les enquêtés met au jour un paradoxe : les savoirs cités sont évoqués comme des savoirs scolaires alors que l'école est peu utilisée dans les trajectoires individuelles* » (p. 104).

Denis Poizat avouait au début de son travail une ambition : celle d'une « *remise en cause radicale du système de classification internationale* ». Le lecteur au terme de l'ouvrage peut regretter que cette entreprise fléchisse, et que l'auteur au bout du compte paraisse hésiter entre la déconstruction épistémologique et politique annoncée, et une relance de la « *machine classificatoire* » pourtant mise en cause. Il est vrai que la conclusion cherche une issue du côté du droit comparé, qui autoriserait « *l'identification d'espaces d'appartenance diversifiés* », en opposition à une mondialisation « *synonyme d'homogénéisation des formes d'éducation* » (p. 213). Quoi qu'il en soit, le livre de Denis Poizat éclaire utilement les chemins d'une déconstruction nécessaire.

Alain Kerlan

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

Jean-Claude Eicher (1929-2003)

Jean-Jacques Paul

Jean-Claude Eicher nous a quittés le 20 octobre dernier. Sa disparition soudaine, que rien ne laissait présager, a laissé sa famille, ses amis et ses collègues dans le désarroi. Le matin même, il était encore à l'Irédú, collectant des données pour un article qu'il écrivait sur l'aide aux étudiants.

Jean-Claude Eicher était un chercheur à la fois discret et renommé. Sa discrétion tenait à une profonde modestie ; attentif aux évolutions sociales, il n'avait pas pour autant la prétention d'être un maître à penser. Mais combien de chercheurs, économistes ou spécialistes d'éducation, ont été influencés par ses travaux. Il s'était tracé un sillon dont il ne déviait pas. Pionnier de l'économie de l'éducation en France, il était convaincu que l'éducation et la formation étaient au cœur du développement. Dans le même temps, il savait que l'expansion de l'éducation ne se ferait qu'au prix d'une attention de tout instant au bon usage des deniers qui lui sont consacrés. Son œuvre tourne inlassablement autour de ces questions, avec la volonté de produire des analyses rigoureuses, sur des données fiables. Et quand ces données n'existaient pas, il n'hésitait pas à participer à leur production. C'est ainsi que l'Irédú a été fréquemment un laboratoire d'expérimentation de méthodes d'enquêtes et de traitement nouvelles en France. C'est ainsi que les premières enquêtes des dépenses d'éducation des familles, des collectivités locales ont été conduites à l'Irédú, avant de donner naissance au Compte satellite de l'éducation en 1974.

Jean-Claude Eicher avait découvert l'économie de l'éducation à la fin des années 1950, dans le temple de la discipline, à Chicago. Son maître, Théodore Schultz (prix Nobel d'économie) avait guidé ses premiers pas dans le domaine. Rentré en France, il soutient sa thèse sur l'analyse de la consommation, et publie en 1960, dans la Revue d'Économie Politique, son premier article en économie de l'éducation, consacré à la rentabilité de l'investissement humain aux États-Unis.

Après la fondation de l'Irédú, en 1971, il va diriger le laboratoire jusqu'en 1985, appliquant scrupuleusement la nouvelle règle de limite de durée des mandats de directeurs d'équipe CNRS. Il restera attentif aux évolutions de l'équipe, mais ne cherchera en aucun cas à tenter de les infléchir à travers une action nostalgique. Il participera ainsi à l'élargissement des travaux de l'équipe en direction de la sociologie de l'éducation. Il se montrera intéressé par l'application du paradigme économique à la sociologie et au renforcement des approches quantitatives dans cette discipline, avec ce souci constant de production de données susceptibles de renforcer la connaissance des faits et d'affiner leur analyse. Et c'est tout naturellement qu'il intègre le Comité scientifique de l'Observatoire de la Vie Etudiante, à sa création en 1990. Jean-Claude Eicher était membre de comités scientifiques ou de rédaction de nombreuses revues, françaises ou étrangères, dont la Revue Française de Pédagogie.

Attaché aux sciences de l'éducation, il avait rejoint très tôt la démarche de certains de ses amis et notamment de Michel Debeauvais en faveur de la création d'une section de sciences de l'éducation. Bien qu'agrégé d'économie, il demande son rattachement à la 70^e section dès que celle-ci voit le jour. Son intérêt pour l'éducation le conduira d'ailleurs, bien plus tard, à occuper, de 1991 à 1994, les fonctions de premier directeur de l'IUFM de Bourgogne.

L'université de Bourgogne lui doit beaucoup. Il y a occupé de nombreuses responsabilités, notamment doyen de la faculté de Droit et de Sciences économiques (1969-1970), puis de la faculté de Science économique et de gestion, après la partition des deux facultés (de 1971 à 1974 puis de 1976 à 1979), Vice-président de l'université de 1988 à 1993. Il s'est impliqué également dans le développement local, en assumant la présidence de Côte-d'Or Expansion (1978-1989)

Jean-Claude Eicher a formé de multiples étudiants et dirigé la thèse de nombreux universitaires, chercheurs, fonctionnaires internationaux. Dans ses tâches de supervision, il faisait preuve d'une écoute attentive, et d'un soin de relecture peu commun. Il intervenait peu mais toujours à propos, en guide rigoureux.

Préoccupé par les questions de développement, c'est à l'université de Pnom Penh qu'il occupe son premier poste avant de s'établir à Dijon. Il a effectué de nombreuses missions en Afrique d'expertise et de conseil, pour le Bureau International du Travail, la Conférence des ministres de l'éducation franco-

phones, l'Unesco, la Banque Mondiale. Il a été membre du Conseil d'administration de l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (1976-1984) et exerçait toujours ses fonctions au sein du collège des consultants. Il a également fait partie du Comité scientifique du programme de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Association des Universités Africaines (1995-2002). Homme de dialogue et d'ouverture, il était en permanence en contact avec de nombreux collègues étrangers, notamment des pays du sud.

Jean-Claude Eicher était un homme de grande culture, mélomane, grand lecteur. Il a occupé les fonctions de Vice-Président du Festival des Nuits de Bourgogne de 1969 à 1984. Et comment ne pas rappeler, en ces moments d'interrogation sur la politique française vis-à-vis de l'enseignement supérieur et de la recherche, son attachement à l'action du Général de Gaulle, dont il défendra toujours l'engagement dans ce domaine ?

Pour perpétuer l'action de Jean-Claude Eicher en faveur de l'éducation, notamment dans les pays en développement, sa famille et ses amis ont décidé de créer une association destinée à encourager les recherches en économie de l'éducation. Dès que les statuts seront déposés, le site de l'Irédu fournira les informations pour rejoindre ce mouvement. Et l'on ne doute pas que nombreux seront ceux qui voudront témoigner ainsi de leur reconnaissance à l'égard de ce grand universitaire que fut Jean-Claude Eicher.

Jean-Jacques Paul
Directeur de l'Irédu

La revue a reçu...

- ARDOINO (Jacques). – **Propos actuels sur l'éducation : Contribution à l'éducation des adultes.** Paris : L'Harmattan, 2004. – (nouvelle édition). – 169 p. (Diagonale critique).
- BARRÈRE (Anne). – **Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?** Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. – 201 p. (Le lien social).
- BOISSINOT (Marie-Martine). – **Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires.** Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 2003. – 159 p. (Collection Direction Établissement).
- BOUCHER (Manuel), VULBEAU (Alain) (dir.). – **Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiation.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 359 p. (Débats Jeunesses).
- CHABANNE (Jean-Luc). – **Les difficultés scolaires d'apprentissage.** – Paris : Nathan Université, 2003. – 128 p. (Collection 128).
- CHASSEGUET-SMIRGEL (Janine). – **Le corps comme miroir du monde.** Paris : PUF, 2003. – 195 p.
- CHATELANAT (Gisela), PELGRIMS (Greta) (Eds.). – **Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations.** Bruxelles : De Boeck, 2003. – 245 p. (Raisons éducatives).
- CRINON (Jacques) (dir.). – **Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 250 p. (Savoir et formation).
- CUMMINGS (William K.). – **The Institutions of Education : a comparative study of educational development in the six core nations.** Oxford : Symposium books, 2003. – 278 p. (Oxford Studies in Comparative Education).
- FITOUSSI (Jean-Paul), SAVIDAN (Patrick) (dir.). – **Comprendre les inégalités.** – Paris : PUF, 2003, 374 p. (Comprendre, revue de philosophie et de sciences sociales, n° 4).
- MILLET (Mathias). – **Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2003. – 253 p.
- MOREAU (Gilles). – **Le monde apprenti.** Paris : La Dispute, 2003. – 273 p.
- SANTOLARIA (Nicolas), TREMEL (Laurent) (dir.). – **Le grand jeu. Débats autour de quelques avatars médiatiques.** Paris : PUF, 2004. – 199 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
- SANTONI-BORNE (Marie-France). – **L'élève au cœur : entretiens avec Alain Rémond.** Paris : Seuil, 2003. – 183 p. (L'épreuve des faits).
- SPRENGER-CHAROLLES (Liliane), COLÉ (Pascale). – **Lecture et dyslexie. Approche cognitive.** Paris : Dunod, 2003. – 291 p.
- TERRAL (Hervé) (textes présentés par). – **Paul Lapie : École et société.** – Paris : L'Harmattan (Logiques sociales).
- VAN ZANTEN (Agnès). – **Les politiques de l'éducation.** Paris : PUF, 2004. – 28 p. (Que sais-je ? n° 2396).

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

Revue internationale

Les Aides-éducateurs dans les transformations de l'école

vol. 37, n° 1, 2004

Numéro thématique coordonné par
Thierry PIOT

Thierry PIOT

Introduction : Un Cadre pour identifier les transformations du travail enseignant

Bernard CHARLOT

Entretien avec Thierry Piot sur l'évolution et les problématiques actuelles de l'école

Maurice TARDIF & Louis LEVASSEUR

Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail
des techniciens scolaires

Gérard BOUDESSEUL

Prisme statutaire et expérience de la vulnérabilité dans les professions de l'éducation :
le cas des emplois-jeunes

Olivier DE PERETTI

Les Aides-éducateurs, figure exemplaire d'un nouveau référentiel éducatif ?

Jean-Paul RUSSIER

L'Expérience des aides-éducateurs pose la question de l'organisation du travail
dans les établissements scolaires

Joël CLANET & Jean-Jacques MAURICE

En répondant aux besoins des établissements scolaires les aides-éducateurs ont
développé des compétences propres et élargi celles de l'école

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

Articles

Policies and discourses in education : an international comparison

Jürgen Schriewer – Internationalisation of discourses on education : adopting an international ideology or keeping the “systemic approach” on a national basis ?

p. 7

The comparative analysis of a body of publications guides the reader through the evolution of the educational discourses in China, USSR and Spain during the XXth century. The aim of this research is to confirm or to invalidate the existence of a type of common educational discourse adopted on a world-wide scale, more precisely of an international ideology, supposedly unifying the different conceptions of the educational world as well as the reforming choices of the various countries concerned. One has of course to proceed with caution on such grounds. Indeed the article puts forward that, far from expressing progressive and irrepressible homogenization of national views, the sets of themes running through the specialized publications disclose alternations of stages displaying vivid interest for foreign reflections and models and of stages focused on national concerns. As far as the latter case is concerned, ideological reasons are to be found of course, when the stages go with authoritarian and cut off regimes in the countries at stake – even if the regimes may have in some instances welcome foreign views at first – but not only. Cultural reasons which attest, when the countries open up, a desire to draw from native, historical, traditional sources, are to be taken into account too.

Anthony Welch – Going global ? The process of internationalisation of Australian universities and the world crisis.

p. 27

By making a clear distinction between internationalisation and globalisation, this article underlines the negative effects brought about by globalisation on the evolution of Australian universities. It thus attempts to demonstrate that, beyond internationalisation, which favors an international and intercultural dimension, globalisation is a multifaceted process in which economic constraints have educational policies pay a heavy toll.

To prove this point, the author studies the evolution of student enrolment as well as the evolution of the funds of resources which are available (in so doing he analyses the rules that preside over the establishment of curricula). He describes rapid changes which, according to this analysis, can be fully grasped if viewed as being merely subordinate to market principles.

Nathalie Mons – Policies of decentralization in education : international diversity, theoretical reasoning, empirical evidence

p. 41

Over the past two decades, decentralization of governments has become common throughout the world. The education sector is no exception. Countries with diverse economic, spatial, demographic and educational features have implemented significant decentralization reforms. The traditional typology of educational functions, characterized by contrasts between central states federal states has grown enriched with families of newly decentralized educational systems.

However, despite the political popularity of decentralization reforms, neither economic and political theories nor empirical evaluations give consistent grounds for this worldwide trend. Despite an impressive amount of literature, mainly descriptive in nature, theoretical and empirical debate on whether decentralization leads to improved student achievements still lies unresolved.

François Orivel – Objective : Education for all in 2015, is this attainable ?

p. 53

This paper is looking at the feasibility of achieving the objective of education for all, one of the millennium objectives set up by the international community for the year 2015. Among numerous obstacles on the road map, the author is focusing on the budgetary constraint, which has aggravated significantly during the past decade. Actually the gap between least advanced countries and the rest of the world is widening, and not narrowing. Two remedies are proposed by the donor community for assisting the least developed countries to fill the gap : first a more efficient utilisation of resources presently allocated to education, and it seems that the efficiency reforms which are proposed are overambitious given the managing capacity of the concerned countries, second, a significant increase of aid flows dedicated to basic education ; concerning on this issue, it seems that initial commitments are far from being met, due to changing international priorities among some donors. As a consequence, it is unlikely that education for all can be achieved by 2015.

Varia

Eric Mangez – The production of curricula by intermediaries : knowledge transfer and power relationships

p. 65

The paper aims at a sociological analysis of pedagogic discourses as it establishes relations between pedagogical beliefs and structural positions. At first, we show the growing legitimacy of invisible pedagogic discourses (Bernstein) within the French Community of Belgium during the 90's. Then through an analysis of the curriculum for a specific course (French), we bring to light differences between the two main schooling organisations : these two organisations did not lean towards invisible pedagogy with the same intensity. The Catholic schooling organisation seems to have stepped into invisible pedagogy in a more radical way than the State schooling system, although the latter also engaged in this change. These pedagogic differences are shown to reflect the differences between the two organizations in terms of their organizational structures and in terms of the sociological patterns of those in charge of writing the curricula within both organizations.

Pascal Marquet, Jérôme Dinet – The first uses of e-learning facilities by the members of a school community : an example in a secondary school

p. 79

Three approaches can be identified in the history of the comparative studies concerned with by the impacts of ICT (the Information and Communication Technologies), according to various centers of interest : a technical-centered approach, a media-centered approach and finally, an approach centered on the instrument-mediated learning. In the study presented in this paper, we investigated the influence of a recent platform (called "ESV" for Etablissement Scolaire Virtuel) tested

in a French experimental secondary school with an instrument-mediated learning approach. More precisely, we investigated the very first uses of e-learning as traces of the instrumental genesis of this platform by analyzing didactic observations performed with certain teachers and by examining opinions of pupils and their parents obtained with several multiple choice-questionnaires. Three important results were obtained : first, teachers used this recent e-learning tool to increase their masterful position ; second, this e-learning solution was used by pupils only as a way of getting information ; and third, this e-learning tool was used by the parents as a means of acquiring an additional computer for their family. Far from an optimistic conception about the potential power of recent e-learning solutions, our results showed that the instrumentalisation of a new e-learning tool by the teachers influences the uses of e-learning facilities by the pupils and their families. By the light of these results, we make the hypothesis that the notion of "instrumental conflict" is able to explain the differences between pedagogical artifacts and the didactic artifacts implemented in a platform.

Céline Piquée, Bruno Suchaut – An extra teacher in the classroom : what effects on progression of children in "cycle 3" ? (cycle 3 = last three years of elementary school)

p. 91

To try and reduce school achievement discrepancies at primary school, an original set of actions has been conceived and implemented in the area of Haute Marne. The idea is to provide primary schools in Education Priority Areas with an extra teacher, thus making it possible for the "cycle 3" teachers to occasionally split up the class into groups in order to give special attention to underachieving pupils. This article accounts for the results of an evaluation of the effects of this set of actions on the progression of children in French and maths in "cycle 3". The plan of actions, with the present lay out at least, doesn't seem to meet the set targets : the underachieving children dealt with in smaller groups progress no faster than the children with comparable characteristics but taught in traditional school environments.

François Dubet, Marie Duru-Bellat – What is a fair school ?

p. 105

This text begins with the many possible ways of defining the stakes included in the notion of school justice. A first pattern lies in the pattern of equality of opportunity in a meritocratic approach. A second one supports the idea of breaking away from a strict conception of equality, in order to make up for social inequalities by giving more to those who have less. A third model insists on the notion of a set minimum amount of knowledge and skills to be successfully mastered before leaving school. Then a fourth one insists on the independence of "justice areas", a fair school being a school where hierarchy doesn't matter very much when leaving school, a school that cares for the integration of all, a school for which streamlining and grading don't interfere with the dignity of the person. As a matter of fact, these conceptions of justice are incompatible with each other, may be not at the level of principles, but at the level of school practices and school policy. To clarify the limits of each model, the text relies on findings belonging to the domain of the sociology of education. The conclusion is that a fair school cannot stem from a single conception of justice but results from a combination of principles that interact with each other and therefore mitigate each other's effects.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 2003 par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

<i>Robin Alexander</i> – Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Jean-Pierre Audureau</i> – Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Guy Avanzini</i> – Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Georges-Louis Baron, Eric Bruillard</i> – Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Patrick Borowski</i> – Des gestes pour lire	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Estelle Brisard, Régis Malet</i> – Alternance et modèles de formation des enseignants en France et au Royaume-Uni	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Jaume Carbonell, Núria Simó, Antoni Tort</i> – Scolarisation, immigration et politiques éducatives. Le cas de Vic (Catalogne, Espagne)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux</i> – Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Anton De Grauwe</i> – Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Lise Demailly</i> – L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Michel Fabre</i> – L'école peut-elle encore former l'esprit ?	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia</i> – Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Gilles Galodé, Christophe Michaut</i> – Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Annette Gonnin-Bolo</i> – De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Daniel Hameline</i> – À propos d'éducation rationnelle : comment qualifier l'éducation ?	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Isabelle Harlé</i> – Les conditions d'inscription de la culture technique dans la culture scolaire commune	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Jean Houssaye</i> – Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Aziz Jellab</i> – Expérience scolaire et formes de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel	N° 142, janv.-fév.-mars 2003

<i>Jean-Baptiste Lagrange, Brigitte Grugeon</i> – Vers une prise en compte de la complexité de l’usage des TIC dans l’enseignement. Une méta-analyse des publications d’innovation et de recherche en mathématiques	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Eva Louvet, Yves Prêteur</i> – L’illettrisme : un facteur explicite de l’échec universitaire ?	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Robert Maier, Mariette de Haan</i> – Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Fabienne Maillard</i> – Les référentiels des diplômés professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Alain Marchive</i> – Ethnographie d’une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s’instaurent les règles de la vie scolaire ?	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Delphine Martinot, Marie-Christine Toczek, Sophie Brunot</i> – Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs minoritaire) de leurs modèles professionnels	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Denis Meuret</i> – Pourquoi les jeunes Français ont-ils à quinze ans des compétences inférieures à celles de jeunes d’autres pays ?	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Nicole Mosconi</i> – Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d’autorité	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Agnès Pélage</i> – La mise en œuvre du management public dans l’enseignement secondaire à travers la redéfinition de la fonction de chef d’établissement	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Daniel Peraya, Patricia Dumont</i> – Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Alain Pierrot</i> – Sens et rationalité à l’école. Quelques réflexions librement inspirées de Wittgenstein	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Maroussia Ravaud</i> – Minorités, ethnicités et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l’école	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>André Robert</i> – Présentation (dossier Philosophie et éducation)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Elena Roussier-Fusco</i> – Le modèle français d’intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Gérard Sensevy, Jean-Pierre Rivenc</i> – Un enseignement de l’histoire au CM. Questions didactiques	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Michel Soëtard, Renaud Hétier</i> – L’éducation entre fin, finalité et finalisme. Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>Vincent Troger</i> – Des identités professionnelles à l’épreuve du changement : les formateurs de l’enseignement technique et professionnel en IUFM	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>Agnès van Zanten</i> – Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaire en Europe : Présentation	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>Marie Verhoeven</i> – Modèles d’intégration nationaux, dynamiques d’établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés Angleterre – Communauté française de Belgique	N° 144, juil.-août-sept. 2003
NOTES DE SYNTHÈSE	
<i>Raymond Bourdoncle, Claude Lessard</i> – Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation	N° 142, janv.-fév.-mars 2003

<i>Jean-Claude Forquin</i> – La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>David Trouilloud, Philippe Sarrazin</i> – Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>Maria Drosile Vasconcellos</i> – L'éducation et la question de l'emploi	N° 144, juil.-août-sept. 2003

NOTES CRITIQUES

<i>S. J. Ball, M. Maguire, S. Macrae</i> – Choice, pathways and transitions post-16. New youth, new economics in the global city (M. Tondellier)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>D. Benner</i> – Pédagogie générale. Une introduction systématique, problématique et historique à la structure fondamentale du penser et de l'agir pédagogique (M. Soënard)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi</i> – Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui (L. Loeffel)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>F. Dubet</i> – Le déclin de l'institution (C. Lelièvre)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>P. Dubois</i> – Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991); Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs (A.-M. Chartier)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>J. Dumazedier</i> – Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation (R. Étienne)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>S. Ertul (dir.)</i> – L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (V. Troger)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>J. Gautherin</i> – Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914) (D. Hameline)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>V. Glickman</i> – Des cours par correspondance au e-learning (C. Debon)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>D. Groux, H. Holec (dir.)</i> – Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher (É. Delamotte)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>M. Guigue (dir.)</i> – Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire (A. Jellab)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>M. Hammersley</i> – Educational Research, Policymaking and Practice (M. Duru-Bellat)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>J. Houssaye</i> – Professeurs et élèves : les bons et les mauvais (G. Genevois)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>P. Hugon, A. Bommier</i> – La Côte d'Ivoire à l'aube du XXI ^e siècle, défis démographiques et développement durable. Chapitre 6 : Éducation ? (E. Lanoue)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>W. Hutchmacher, D. Cochtrane, N. Bottani</i> – In Pursuit of Equity. Using international indicators to compare equity policies (M. Duru-Bellat)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>P. Jonnaert, S. Laurin</i> – Les didactiques des disciplines, un débat contemporain (A. Mercier)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>P. Kahn</i> – La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire (H. Terral)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>G. Klein</i> – Une affaire de discipline. L'Éducation physique en France et en Europe (M. Attali)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>P. Laderrière et F. Vaniscotte (dir.)</i> – L'éducation comparée : un outil pour l'Europe (R.-F. Gauthier)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>G. Langouët (Dir.)</i> – Les oubliés de l'école en France (A. Jellab)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>C. Laval, L. Weber (coord.)</i> – Le nouvel ordre éducatif mondial (R.-F. Gauthier)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003

<i>J. Lazar</i> – La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on des délinquants (L. Trémel)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>C. Lémelin</i> – L'économiste et l'éducation ; <i>E. Chatel</i> – Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative (D. Meuret)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun</i> – Sociologie politique de l'école (R. Normand)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>J.-B. Mauduit</i> – Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante (V. Charbonnier)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>P. Merle</i> – La démocratisation de l'enseignement (É. Plaisance)	N° 143, mars-avril-mai 2003
<i>G. Moreau (coord.)</i> – Les patrons, l'État et la formation des jeunes (P. Guibert)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>S. Moscovici, F. Buschini</i> – Les méthodes en sciences humaines (M. Duru-Bellat)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>D. Ottavi</i> – De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant (J. Grech)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>A. Pierrot</i> – Grammaire française de l'intégration. Jeux de langage et mythologie (A.-M. Chartier)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>F. Poupeau</i> – Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France (V. Isambert-Jamati)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003
<i>A. Rauch</i> – Le premier sexe. Mutations et crise de l'identité masculine (R. Huesca)	N° 144, juil.-août-sept. 2003
<i>P. Rayou</i> – La « dissert de philo » : sociologie d'une épreuve scolaire (B. Poucet)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>M. Roullet</i> – Les manuels de pédagogie, 1880-1920 (H. Terral)	N° 142, janv.-fév.-mars 2003
<i>J.-P. Terrail</i> – De l'inégalité scolaire (E. Peignard)	N° 145, oct.-nov.-déc. 2003

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS	
jusqu'au 31 juillet 2004	
Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	50 €
Corse	50 €
DOM	49,51 €
Guyane, TOM	48,97 €
Etranger	60 €
Prix de vente au numéro	15 €
<p>Institut national de recherche pédagogique Service des publications : place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex Abonnements : 04.72.89.83.24 Rédaction : 01.46.34.91.61</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. <i>Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).</i> • une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 	
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :</p> <p>INRP - Services des Publications - Place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex</p>	

