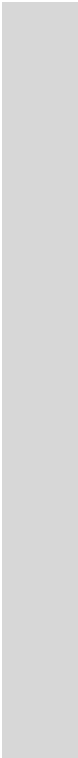


REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

© INRP, 2004 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut national de recherche pédagogique

Rédaction de la revue
INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

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

www.inrp.fr

ARTICLES

Étudier l'activité des enseignants et des élèves : questions de méthodes

- Ludovic Morge* – L'opération de contrôle dans l'activité cognitive des enseignants étudiée par la méthode de la simulation croisée p. 5
- Jérôme Guérin, Jacques Riff, Serge Testevuide* – Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation p. 15
- Michel Grangeat* – Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants p. 27

Varia

- Laurence Corbel, Benoit Falaize* – L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes p. 43
- Didier Cariou* – La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves p. 57
- Sylvie De Saedeler, André Brassard, Luc Brunet* – Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec p. 69
- Pierre Périer* – Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire p. 79
- Marc Delahaie, Liliane Sprenger-Charolles, Willy Serniclaes, Catherine Billard, Jean Tichet, Sandrine Pointeau, Sylviane Vol* – Perception catégorielle dans une tâche de discrimination de phonèmes et apprentissage de la lecture p. 91

NOTE DE SYNTHÈSE

- Laurent Cosnefroy* – Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires p. 107

NOTES CRITIQUES

- A. Barrère* – Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? (P. Rayou) p. 129
- H. Bézille* – « L'autodidacte ». Entre pratiques et représentations (C. Verrier) p. 131
- A.-M. Chatelet, D. Lerch, J.-N. Luc (dir.)* – L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle (J. Houssaye) p. 133
- D. Denis, P. Kahn (dir.)* – L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (P. Dubois) p. 134
- G. Felouzis (dir.)* – Les mutations actuelles de l'Université (M. Romainville) p. 136
- F. Giust-Desprairies* – La figure de l'autre dans l'école républicaine (F. Hatchuel) p. 138
- A. Kerlan* – Philosophie pour l'éducation : Le compagnonnage philosophique en éducation et formation (A. D. Robert) p. 142

<i>F. Lorcerie (dir.)</i> .- L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration (A.-M. Chartier)	p. 144
<i>M. Millet</i> – Les étudiants et le travail universitaire (S. Faure)	p. 147
<i>M.C. Nussbaum</i> – Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education (S. Bach)	p. 148
LA REVUE A REÇU...	p. 151
SUMMARIES	p. 155

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

jacquet@inrp.fr

rédacteur en chef

jy.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.

L'opération de contrôle dans l'activité cognitive des enseignants étudiée par la méthode de la simulation croisée

Ludovic Morge

Cette recherche contribue à la compréhension de l'activité cognitive des enseignants en situation d'enseignement. Dans cet article nous présentons les premiers résultats obtenus par la méthode de la simulation croisée. Cette méthode repose sur l'utilisation d'un logiciel qui place les enseignants en situation de simuler certains aspects de la gestion d'une séance d'enseignement. Cinq groupes de deux enseignants ont effectué cette simulation. Pour prendre à deux une décision, les enseignants sont amenés à expliciter à haute voix leur pensée et à dévoiler ainsi les processus par lesquels ils déterminent leur action. Ces discussions entre pairs sont enregistrées puis transcrites pour être analysées. Ces données semblent montrer l'existence de règles propres à chaque enseignant. Ces règles sont utilisées dans le contrôle de leur activité en autorisant ou interdisant certaines interventions. Selon les enseignants, les règles et leur ordre de priorité diffèrent. Ces différences expliquent, pour une part, l'origine de la diversité des interventions.

Mots-clés : professeur, activité cognitive, enseignement, simulation croisée, contrôle de l'activité.

LES LIMITES DES MÉTHODES DE VERBALISATION A POSTERIORI POUR MODÉLISER L'ACTIVITÉ COGNITIVE DES ENSEIGNANTS

Les recherches sur l'enseignement s'intéressent principalement aux pratiques enseignantes et à l'activité cognitive des enseignants au cours de ces pratiques. Les premières tentent de rendre intelligible uniquement ce qui se passe lors de l'activité enseignante (e.g. Flanders, 1970 ; Postic, 1977 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Morge, 2001a) alors que

les secondes tentent de modéliser la genèse de ces pratiques sur le plan du fonctionnement cognitif de l'enseignant (e.g. Pastré, 2002 ; Goigoux, 2002 ; Ria et Chaliès, 2003 ; Morge 2003a). Il s'agit de deux objets différents mais complémentaires. En effet, une meilleure connaissance des pratiques permet de mieux poser la question de leur genèse, et, inversement, la modélisation de l'activité cognitive de l'enseignant permet de mieux comprendre les pratiques. Ces deux principaux axes de recherches sur l'enseignement alimentent la réflexion sur les contenus et les méthodes de formation des enseignants.

Les recherches concernant le fonctionnement cognitif de l'enseignant permettent de repérer à la fois les différents éléments mobilisés dans la phase qui précède l'action et les modalités d'utilisation de ces éléments. Parmi les différents éléments constitutifs des processus de détermination de l'action, on peut citer : les connaissances mobilisées par les enseignants (connaissances disciplinaires, pédagogiques, didactiques, expérientielles, personnelles...) (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Morge, 2003a) ; ses intentions (Goigoux, 2002) ; la prise d'information (Pastré, 2002) ; ses émotions (Ria et Chaliès, 2003). Le poids, le rôle et l'organisation de chacun de ces éléments de l'activité cognitive dépendent de la façon dont l'enseignant est représenté. Selon Durand (1996), il est parfois considéré comme un décideur rationnel qui fait des choix délibérés entre des possibles dont il estime le rapport coût / efficacité (Shavelson, 1976), ou comme quelqu'un qui exerce un contrôle rationnel limité et approximatif sur ses actions. Il peut également être considéré comme une personne qui utilise des procédures routinières dont il contrôle le bon déroulement et qu'il ajuste parfois (Peterson et Clark, 1978 ; Gauthier *et al.*, 1997).

Ces écarts dans les représentations de l'activité cognitive de l'enseignant peuvent s'expliquer par la grande diversité de l'activité d'enseignement dont elles cherchent à expliquer la genèse. En effet, l'activité d'enseignement recouvre la préparation de séance, sa réalisation, la réflexion *a posteriori*, la participation aux conseils de classe, le travail en équipe... Dans ces différents moments de l'exercice du métier, l'enseignant n'est pas dans les mêmes conditions d'action (contexte privé / contexte public ; temps de réflexion / temps de l'action) et il ne mobilise pas nécessairement les mêmes connaissances (connaissances relatives à l'organisation de la séance / connaissances relatives à la gestion de la séance). Ainsi, les modèles d'activité cognitive de l'enseignant présentés ci-dessus, ne sont pas contradictoires entre eux, mais ils peuvent être plus ou moins adaptés à un type de pratique donné.

Il existe une grande variété de méthodes utilisées pour recueillir les données afin de modéliser l'activité d'enseignement. Il est possible de les distinguer selon qu'elles visent à modéliser l'activité cognitive de l'enseignant et/ou sa pratique. Des méthodes telles que l'utilisation de grilles d'observations (e.g. Flanders, 1970 ; Postic, 1977) ou l'enregistrement audio ou vidéo de séances (e.g. Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Morge, 2001a) sont utilisées pour

rendre compte de la pratique de l'enseignant. Le chercheur modélise alors la pratique de l'enseignant en adoptant un point de vue extrinsèque à l'activité (Chevallard, 1999). D'autres méthodes telles que le questionnaire, l'entretien d'explicitation, les entretiens d'autoconfrontation, l'instruction au sosie (pour des synthèses, voir Kagan (1990) et Marcel *et al.* (2002)) visent quant à elles l'accès aux processus de détermination de l'action de l'enseignant. Le chercheur adopte dans ce cas un point de vue intrinsèque par rapport à l'action.

Les méthodes d'accès à l'activité cognitive des enseignants précédemment citées présentent plusieurs limites dont la principale est qu'elles placent l'enseignant en situation d'analyser une pratique et non pas de l'effectuer. Quand il analyse l'action, l'enseignant est en situation de « réflexion sur l'action » alors que pendant son enseignement, il est en situation de « réflexion dans l'action » (Schön, 1983). Les données recueillies dans le cadre d'autoconfrontations ou d'instructions au sosie, montrent donc comment l'enseignant analyse *a posteriori* une pratique, les justifications qu'il donne de celle-ci. Cette différence de situation pose des questions quant à la nature des données recueillies. Les raisonnements effectués en situation d'analyse sont-ils identiques à ceux réalisés en situation d'enseignement ou sont-ils reconstruits ? Les connaissances mobilisées en situation d'enseignement et en situation d'analyse sont-elles identiques ? La deuxième limite est liée à la présence du chercheur qui intervient directement sur l'orientation de l'entretien. Cette présence ne permet probablement pas aux enseignants de « nommer leurs intentions "non orthodoxes" » (Saint-Arnaud, 2001 : 21). La méthode de la simulation croisée que nous avons développée réduit les inconvénients des méthodes précédemment citées en plaçant l'enseignant en situation d'action (même s'il s'agit d'une action simulée) et non plus en situation d'analyse de l'action.

MÉTHODE DE LA SIMULATION CROISÉE

La méthode de la simulation croisée s'appuie sur l'utilisation d'un logiciel (1) qui place l'enseignant en situation de simuler certains aspects de la gestion d'une séance d'enseignement. La séance simulée est issue des travaux de Chomat *et al.* (1988). Elle est constituée de quatre tâches successives proposées à des élèves du cycle central du collège (5^e et

4^e). Tout d'abord, les élèves observent et décrivent la compression du dioxyde d'azote (gaz roux) placé à l'intérieur d'une seringue bouchée. Au cours de la deuxième tâche, ils expliquent, à l'aide d'un « germe » du modèle particulaire, le phénomène observé. La troisième tâche consiste à formaliser l'établissement de liens entre le registre du modèle et le registre phénoménologique (par exemple : le gaz est plus tassé = les particules sont plus serrées) alors que la quatrième tâche vise à compléter le germe de modèle avec deux nouvelles propriétés : il y a un espace vide entre les particules ; le nombre de particules caractérise la quantité de matière. Cette séance a été préalablement réalisée dans cinq classes différentes. Ces séances menées par des professeurs-stagiaires de Physique-Chimie ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone et d'un micro-cravate porté par l'enseignant. Les productions écrites des élèves réalisées dans le cadre de cette séance ont également été recueillies. Les enregistrements de séance ont ensuite été transcrits dans leur intégralité. Plusieurs situations réelles rencontrées par les enseignants au cours des cinq séances ont été implémentées dans le logiciel. Ces situations sont constituées principalement de moments au cours desquels des élèves exposent et justifient les productions qu'ils ont effectuées en réponse aux tâches qui leur sont proposées. Pour chaque production d'élève implémentée, le logiciel sollicite l'enseignant pour qu'il accepte ou refuse ces productions et qu'il justifie sa décision auprès des élèves. Par l'entremise du logiciel, l'enseignant peut demander à un élève virtuel qu'il justifie sa production ; il peut demander à d'autres élèves d'accepter ou de refuser une production ; il peut lancer une tâche complémentaire qu'il devra ensuite gérer (choisir le nombre de particules, choisir le symbole, comparer les productions entre elles, interpréter l'espace interparticulaire). L'enseignant peut également accéder à un tableau virtuel sur lequel il peut écrire ou effacer ce qu'il veut à tout instant. Chaque action réalisée par l'enseignant est enregistrée, ce qui permet ensuite de retracer le déroulement de la simulation.

Le logiciel que nous avons utilisé présente aux enseignants des productions, des justifications, des réactions d'élèves sous forme écrite dans des bulles de type « bande dessinée » et/ou sous forme de schémas réalisés par des élèves. Il serait également possible d'envisager l'utilisation d'un logiciel présentant des extraits vidéos de séances d'enseignement, ce qui permettrait de mieux prendre en compte la

complexité de la réalité de l'enseignement. En dehors des problèmes techniques d'audibilité des interventions des élèves ou de visibilité des schémas qu'ils réalisent, se pose également un problème de conception du logiciel. En effet, pour que l'enseignant soit placé en situation de simulation d'enseignement et non pas en situation d'analyse d'une activité d'enseignement, nous avons volontairement effacé dans le logiciel toute trace de l'activité de l'enseignant qui a réellement géré la séance pour ne laisser que des interventions ou productions écrites d'élèves. Cette suppression totale de l'activité de l'enseignant réel nous semble être une condition nécessaire à l'entrée dans la tâche de simulation par un autre enseignant. Pour respecter cette contrainte, les extraits vidéos ne devraient jamais révéler la présence de l'enseignant réel, ce qui constitue une contrainte forte à la conception d'un tel logiciel.

Pour inciter les enseignants à dévoiler leur pensée pendant la gestion simulée de la séance, les enseignants sont placés par deux face à un ordinateur. Cette situation les conduit à exprimer à haute voix le déroulement de leur pensée en situation de simulation. Les discussions de chaque couple d'enseignants sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Les enseignants sont avertis de l'enregistrement de leurs discussions et de l'utilisation de ces enregistrements dans le cadre de recherches. Ces enregistrements constituent les données brutes qui sont ensuite transcrites et analysées.

L'enseignant n'est donc plus en situation d'analyse d'une action passée mais en situation d'action. Il doit décider d'intervenir ou non et doit déterminer la façon dont il va le faire. Tout reste à décider. La mise en condition proche d'une situation d'activité d'enseignement est le principal apport de cette méthode. Cette méthode est également simple à mettre en œuvre, une fois le logiciel réalisé, puisqu'elle ne nécessite pas la réalisation et l'enregistrement préalables d'une séance d'enseignement. De surcroît, le chercheur n'est plus physiquement présent à côté des enseignants même si les discussions sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone. La reproductibilité à l'identique des situations d'enseignement simulées permet de comparer différentes populations d'enseignants (débutants / chevronnés ; formés / non formés) dans des situations strictement identiques et donc comparables. Le logiciel permet également d'effectuer un suivi longitudinal d'un enseignant placé dans une situation de simulation toujours identique. Le logiciel peut également être modifié pour introduire de façon contrôlée des événements diffé-

rents et repérer les effets de ces changements sur l'activité des enseignants. Il permet de développer des méthodes de recherche quasi-expérimentales dans le sens où il permet de provoquer et de répliquer des phénomènes. Enfin, l'absence d'élèves réels lors de la simulation élimine toute contrainte d'ordre déontologique ou administratif, ce qui permet par exemple d'étudier la gestion d'une séance par des personnes qui ne sont pas habilitées à enseigner, comme des étudiants par exemple.

La méthode de la simulation croisée présente également des limites. La situation de simulation possède un caractère fictif qui éloigne l'enseignant d'une situation réelle. Le logiciel limite cet éloignement de la réalité en proposant des situations réelles rencontrées par des enseignants. Le logiciel déforme également la réalité en ne retenant que certains aspects de la gestion d'une séance, plus particulièrement ceux concernant la gestion des productions et des justifications des élèves. De plus, la situation de débat à deux dans laquelle sont placés les enseignants diffère d'une situation d'enseignement et les temporalités sont également différentes. Notons toutefois que ces deux dernières critiques valent également pour d'autres méthodologies s'appuyant sur le discours différé de l'enseignant. Dans la simulation, la plupart des interventions des enseignants n'ont pas d'incidence sur le déroulement ultérieur de la séance, ce qui constitue une différence certaine avec l'enseignement réel. Mais cette critique doit être nuancée. En effet, lors de la simulation, les enseignants prennent parfois explicitement en compte l'effet que peuvent avoir leurs actions sur le déroulement de la séance comme le montrent très bien les extraits E3 et E4 présentés ci-après. Autrement dit, si certaines actions simulées des enseignants n'ont pas réellement d'incidence sur le déroulement de la séance, les enseignants n'excluent pas de leur pensée l'effet de leur action simulée sur les élèves et le déroulement de la séance. Nous pensons d'ailleurs qu'il s'agit là d'un signe révélateur de l'engagement des professeurs dans l'activité de simulation.

Dans le cadre de cette recherche, cinq groupes de deux enseignants ont effectué la simulation sur ordinateur. Il s'agit de professeurs de lycée et collègue en Physique-Chimie, stagiaires en deuxième année à l'IUFM d'Auvergne. Ces enseignants ne sont pas les mêmes que ceux qui ont participé au recueil de données visant la construction du logiciel, il s'agit d'une autre promotion. Leurs discussions sont transcrites par le chercheur. La simulation de cette séance s'inscrit dans le cadre d'un module de formation de

trois séances. La première séance de trois heures porte sur l'analyse des enjeux épistémologiques et didactiques de cette situation d'enseignement. Les conceptions des élèves sur le thème de la matière ainsi que les propriétés du modèle sont étudiées sur la base des documents d'accompagnement des programmes présentant cette séance (MEN, 1997) et d'un article des auteurs de cette séance (Larcher *et al.*, 1990). La seconde séance de trois heures porte sur les phases de conclusion, moments de l'interaction maître-élève où l'enjeu est d'accepter ou de refuser une production d'élève (Morge, 2001a). La troisième séance d'une durée totale de six heures se déroule en deux parties d'une durée identique. Dans un premier temps, les enseignants effectuent la simulation de la gestion de la séance sur ordinateur. Dans un second temps, les actions simulées des enseignants sont comparées entre elles et analysées sur les plans scientifique, épistémologique, didactique et/ou pédagogique. Nous ne développons pas ici cet aspect qui relève de la formation des enseignants (voir à ce sujet Morge, 2001b et 2003b). Le lecteur peut également accéder à un compte rendu des analyses de simulations (2) disponible sur Internet.

Dans cet article, nous présentons un premier résultat obtenu par cette méthode de la simulation croisée. Parmi la diversité des échanges entre enseignants, plusieurs interventions se démarquent des autres par le fait qu'elles mentionnent l'impossibilité ou l'obligation de réaliser certaines actions. Ce type d'intervention nous a ensuite amené à formuler l'hypothèse d'une modalité de contrôle de l'action enseignante. Ensuite, un aller-retour permanent entre les données brutes constituées des discussions entre enseignants et l'hypothèse d'une modalité de contrôle nous ont permis de préciser les caractéristiques de cette modalité de contrôle, ce qui en retour nous a permis d'interpréter les discussions sous l'angle de cette hypothèse. L'hypothèse selon laquelle il existe un système de règles qui contrôle la pensée et l'action des enseignants n'est donc pas une hypothèse *a priori*, mais elle s'est construite progressivement à la lecture des transcriptions des discussions entre enseignants. Notons qu'il s'agit ici d'une étude de cas, puisque nous avons analysé les transcriptions des discussions de seulement cinq couples d'enseignants-stagiaires. Dans la suite de cet article, nous présentons le contenu de ces règles, les circonstances dans lesquelles elles s'appliquent, et nous étudions le cas d'un conflit de règles. Des extraits des transcriptions de discussions en cours de simulation illustreront nos propos.

L'ENSEIGNEMENT : UNE ACTIVITÉ CONTRÔLÉE PAR UN SYSTÈME DE RÈGLES PROPRE À CHAQUE ENSEIGNANT

Les discussions entre enseignants lors de la simulation de la gestion d'une séance d'enseignement font apparaître l'existence d'une opération de contrôle de l'activité de l'enseignant. Le terme de contrôle est pris ici dans le sens d'une activité « de surveillance de l'exécution » (Richard, 1995 : 273). Cette opération s'effectue sur la base de règles dont le non-respect alerte l'enseignant. Ce diagnostic d'incident potentiel contribue à la détermination de l'action. Les règles que nous avons repérées dans les discussions entre enseignants sont les suivantes : l'enseignant ne doit pas laisser passer ni enseigner des énoncés contradictoires avec le savoir savant qu'il possède ; l'enseignant doit respecter le programme ; l'enseignant ne doit pas proposer de tâches qu'il n'est pas capable d'effectuer ; l'enseignant doit être rigoureux dans ses raisonnements scientifiques. Ces règles ne disent pas à l'enseignant l'intervention qu'il peut effectuer. Elles autorisent ou interdisent certaines actions. En ce sens, le contrôle de l'activité de l'enseignant n'est pas une procédure d'action. Le non-respect de ces règles peut placer l'enseignant dans une situation inconfortable, voire périlleuse, comme nous le verrons dans un extrait. Il semblerait qu'il existe une hiérarchie dans ces règles. Cette hiérarchie se dévoile lorsque des conflits de règles apparaissent et obligent l'enseignant à privilégier l'une ou l'autre de ces règles. L'enseignant se donne à lui-même des règles et les hiérarchise. Certaines de ces règles, telle que celle qui consiste à ne pas laisser passer ni enseigner des énoncés contradictoires avec le savoir savant dont dispose l'enseignant, sont partagées par tous les enseignants que nous avons étudiés. Si cette règle s'avérait partagée par la communauté des enseignants, elle serait alors constitutive du genre professionnel de l'enseignement (Clot *et al.*, 2001).

L'enseignant ne peut pas laisser passer ni enseigner des énoncés contradictoires avec le savoir savant qu'il possède

La discussion entre enseignants présentée ci-dessous se déroule lors de la simulation de la gestion de la première tâche. Au cours de cette tâche, les élèves doivent noter ce qui a changé et ce qui n'a pas changé entre la situation de compression du gaz dans la seringue et la situation de départ dans

laquelle le gaz n'est pas comprimé. Un élève répond que « la quantité a changé » et justifie sa réponse en précisant : « la quantité de volume, elle a bien changé ».

Pendant l'expérience de compression, la quantité de gaz n'a pas pu changer puisque la seringue est bouchée et qu'aucun gaz n'a pu entrer ou sortir. De son côté, l'élève justifie sa réponse en affirmant que la quantité de volume a bien changé. Cette justification semble montrer que l'élève ne fait pas clairement la différence entre quantité et volume. La notion de quantité renvoie à la quantité de matière présente dans la seringue alors que la notion de volume renvoie à l'espace occupé par cette matière. Ces deux notions étant proportionnelles dans un très grand nombre de situations, elles sont difficilement dissociables.

Au cours de la discussion, les enseignants repèrent que cette réponse n'est pas acceptable (E112) car ils savent que la quantité n'a pas changé, mais ils ne savent pas comment interpréter cette production (E111, 2, 3, 4, 5). Ce qui apparaît clairement dans la discussion c'est que si les enseignants ne savent pas comment intervenir, ils savent qu'ils doivent intervenir : « Ah ben là on peut pas laisser ça comme ça, c'est sûr » (E116 et 7). Cet extrait illustre selon nous l'application de la règle selon laquelle l'enseignant ne peut pas laisser passer d'énoncés contradictoires avec le savoir savant qu'il possède. Cet extrait montre également que ces règles ne disent pas à l'enseignant comment faire pour intervenir. En effet, les enseignants ne savent toujours pas comment intervenir après avoir explicité la nécessité d'intervenir. Ne sachant pas comment interpréter la production de l'élève, les enseignants vont finalement la refuser en donnant à l'élève la bonne réponse « La quantité de matière ne change pas, en revanche le volume varie. Attention au vocabulaire » (E1113).

Un autre extrait, tiré de la simulation de deux autres enseignants placés dans la même situation que la précédente, permet de repérer à nouveau l'application de cette même règle. En disant « Non, ça c'est clair, là je ne peux pas », l'enseignante n'exprime pas un choix mais bien l'impossibilité de valider cette réponse. Cette impossibilité peut s'interpréter comme étant le résultat de l'application de la règle selon laquelle l'enseignant ne doit pas accepter d'énoncé contradictoire avec le savoir savant dont il dispose.

E111	L'enseignant ne comprend rien, il demande de justifier.
E112	La quantité a changé. Il faut que je lui demande de justifier sa réponse parce que là je comprends rien. « La quantité a changé, la quantité de volume elle a bien changé ». Alors je valide pas.
E113	Mais ce qu'il faut dire... Vas-y.
E114	Ce qu'il faut leur dire c'est que la quantité de matière elle a pas changé on l'a déjà vu avant avec la masse, par exemple, t'as vu la masse, t'as vu la quantité de matière. Par contre le volume, c'est une unité de mesure donc euh, enfin, euh, le volume c'est une grandeur physique.
E115	Ce que tu fais, tu révises et puis après, on en parle.
E116	Non mais franchement tu vas bien leur dire quelque chose quand même, hein.
E117	Ah ben là on peut pas laisser ça comme ça, c'est sûr.
E118	La quantité de volume, elle a bien changé.
E119	Non c'est la quantité, quantité, quantité de matière n'a pas changé et le volume il a changé.
E1110	Quand on parle de quantité, on parle de...
E1111	Qu'est-ce que tu veux mettre là ?
E1112	Ça sera la surprise, laisse moi écrire.
E1113	(Les enseignants lisent à haute voix ce qu'ils écrivent sur l'ordinateur en s'adressant à l'élève virtuel qui a effectué cette production.) « La quantité de matière ne change pas, en revanche le volume varie. Attention au vocabulaire ».

E211	Je valide la production de l'élève ?
E212 (Ensemble)	Non.
E213	Non ça c'est clair, là je peux pas.

L'enseignant doit être capable d'effectuer les tâches qu'il propose ; l'enseignant doit être rigoureux dans ses raisonnements scientifiques

Les deux règles que nous présentons dans cette partie sont apparues durant la première tâche. Au cours de celle-ci les élèves doivent dire ce qui a changé et ce qui n'a pas changé entre les deux états de compression. Un élève répond : « Le gaz, la nature du gaz n'a pas changé ». Cette réponse est tout à fait en accord avec le savoir savant puisqu'au cours de cette compression, les particules restent identiques. En revanche, il est impossible d'en apporter la preuve à ce niveau d'enseignement. Seuls quelques arguments peuvent laisser penser que la nature du gaz n'a pas changé. On peut penser qu'il s'agit du même gaz car la couleur du gaz n'a pas changé pendant la compression. La réversibilité du phénomène de compression peut laisser également supposer qu'il n'y a pas eu de changement dans la nature du gaz.

Mais les deux enseignants qui effectuent la simulation dont est tiré l'extrait suivant ne mobilisent pas ces arguments. Cette production étant en accord avec le savoir savant dont ils disposent, ils devraient

l'accepter s'ils veulent respecter la règle précédente. Mais les enseignants veulent adopter une posture scientifique en adossant cette affirmation à un raisonnement scientifique rigoureux. Nous supposons donc l'existence d'une autre règle selon laquelle l'enseignant doit être rigoureux dans ses raisonnements scientifiques. Cette règle va pousser un enseignant à vouloir un instant refuser cette production qui est pourtant en accord avec les connaissances dont il dispose (E311 à 6). Pour tenter de concilier ces deux règles – ne pas refuser une réponse juste sur le plan scientifique et avoir un raisonnement scientifique rigoureux –, les enseignants pensent dire à l'élève qu'ils acceptent sa réponse, mais que rien ne le prouve et que cela reste à vérifier (E3115 à 19). Ainsi, l'enseignant suggère que cette vérification est réalisable. Or cette vérification est irréalisable étant donné le niveau des élèves et la nature du matériel nécessaire à cette vérification. L'enseignant se place donc dans une situation délicate où il n'a pas les moyens de réaliser la tâche qu'il suggère (E3119). Devant l'impossibilité de réaliser la vérification, les enseignants suppriment de leur intervention la phrase « Ça reste à vérifier » (E3123). Les enseignants s'interdisant de proposer une tâche qu'ils ne peuvent pas réaliser,

nous faisons l'hypothèse que cette interdiction résulte d'une autre règle selon laquelle l'enseignant ne doit pas proposer une tâche qu'il ne peut pas réaliser.

Cet extrait montre également la mise en danger que constitue le non-respect d'une règle. En effet, si l'enseignant suggère de vérifier que la nature du gaz n'a pas changé et qu'il ne le fait pas, il doit « faire attention » car l'élève va ensuite « revenir à la charge » (E3I21). Ces termes évoquent bien la mise en danger de l'enseignant.

Dans la même situation deux autres enseignants décident d'accepter cette réponse sans ajouter quoi que ce soit et de passer à la suite sans insister (E4I8) pour ne pas se retrouver dans une situation inextricable (E4I2).

Les conflits de règles

Les deux extraits précédents montrent une situation de conflit de règles. Nous appelons conflit de

E3I1	Je valide la production de l'élève ? J'ai pas envie puisqu'on sait pas.
E3I2	T'as pas envie.
E3I3	J'ai pas envie parce.
E3I4	T'as pas envie mais qu'est-ce que tu vas lui dire ?
E3I5	Qu'est-ce qui le prouve ? On en sait rien.
E3I6	Pourtant lui c'est pas faux. Autant lui c'est pas faux et on valide pas...
E3I11	Alors toi tu mettrais oui, et tu mettrais quoi après
E3I12	J'en sais rien, c'est ça le problème.
E3I13	Oui mais après c'est pareil, on va dire d'accord mais, si on lui demande d'argumenter, on lui demande en somme de ... Pourquoi il a pas changé de nature, qu'est qui lui montre ?
E3I14	Ben si il te dit le gaz, la nature du gaz n'a pas changé, oui, et qu'on lui demande de préciser, toute façon il va nous dire ben parce que on a bouché la seringue et il a pas pu partir et... Rien ne prouve effectivement qu'il n'y a pas eu réaction.
E3I15	Bon et si on met « rien nous le prouve ».
E3I16	Oui, marque-le. Et on met quoi ? Oui, non ?...
E3I17	Si on met oui, on met oui peut-être mais rien ne nous le prouve. Ça reste à vérifier.
E3I18	Ça reste à vérifier, et on rajoute tout ça.
E3I19	Quel moyen tu vas te donner pour le vérifier ? Parce qu'il va te le demander.
E3I20	Pffff.
E3I21	Ah, c'est, fais attention, lui il va revenir à la charge après.
E3I22	Lui affirme quelque chose, il en sait rien, il est pas capable de le prouver.
E3I23	Là j'sais pas. « Oui, peut-être mais rien ne nous le prouve ».
E3I24	On met suite, oui.

E4I11	On peut pas leur demander pourquoi à mon avis.
E4I12	Là tu t'enfonces dans un truc que tu t'en sortiras plus jamais.
E4I13	Oui.
E4I14	Pourquoi, pourquoi, ben il va te dire euh. Ben s'il dit ça c'est pas pour rien.
E4I15	Ben c'est parce qu'il a une intuition.
E4I16	Ben je pense pas qu'il ait les moyens de...
E4I17	Donc on le met dans le tableau ça c'est clair, mais on peut peut-être rajouter euh.
E4I18	Oui effectivement. Je crois que je rajouterai rien. Oui, d'accord. J'insiste pas parce que.

règles une situation qui contraint l'enseignant à ne pas respecter une règle, quelle que soit l'action qu'il va mener. Dans les deux précédents extraits, les enseignants ne disposent pas d'arguments permettant de montrer que la nature du gaz est la même. Si les enseignants refusent cette réponse juste : « J'ai pas envie [de valider] puisqu'on sait pas [le prouver] » (E311), ils sont en contradiction avec la règle du respect de la conformité avec le savoir savant comme le rappelle l'un des deux enseignants : « Pourtant lui c'est pas faux » (E316). Puisque les enseignants abandonnent l'idée de refuser une production juste sur le plan du savoir savant, on peut déduire que la règle qui consiste à « accepter les connaissances en accord avec le savoir savant » est supérieure à la règle qui consiste à « être rigoureux dans ses raisonnements scientifiques ».

Ces conflits de règles permettent donc de dégager une hiérarchie dans ces règles. On peut supposer que l'ordre de priorité ainsi que la nature de ces règles sont des caractéristiques intrinsèques de l'enseignant. Ces différences de configurations de règles peuvent en partie expliquer la diversité des actions des enseignants dans des situations similaires.

Un autre extrait permet d'illustrer un conflit entre les deux règles suivantes : 1) l'enseignant ne peut ni enseigner, ni laisser passer des énoncés contradictoires avec le savoir savant dont il dispose et 2) l'enseignant doit respecter le programme. Ce conflit apparaît lorsqu'au cours de la simulation, une enseignante explique qu'elle ne veut pas parler de particules mais de molécules aux élèves (E511). Selon l'en-

seignante, dire qu'une particule ne se coupe pas est « une grosse connerie » (E515). L'enseignante signifie ici que cet énoncé est contradictoire avec les savoirs savants qu'elle possède puisque effectivement, dans le cas des réactions chimiques, les particules se coupent. Cette propriété d'insécabilité des particules, bien que contradictoire avec le savoir savant, est introduite dans cette séance car elle est constitutive du modèle particulière qui est valide pour interpréter certains phénomènes (dilatation, changement d'état, compression). Une très forte adhésion à la règle selon laquelle on ne peut pas laisser passer ou enseigner des énoncés faux sur le plan scientifique ne lui permet pas d'accepter cette notion de modèle en tant que représentation hypothétique et évolutive. En refusant d'utiliser le modèle particulière, cette enseignante ne respecte plus le programme, comme le fait remarquer son collègue (E519). Il y a conflit entre la règle qui consiste à ne pas enseigner ni laisser passer des énoncés faux sur le plan scientifique et la règle qui consiste à respecter les programmes qui sollicitent l'emploi du modèle particulière ainsi qu'une approche de la notion de modèle scientifique. Pour cette enseignante, la règle selon laquelle l'enseignant ne doit pas laisser passer des énoncés en contradiction avec le savoir savant dont elle dispose est prioritaire devant celle qui consiste à respecter les programmes.

Rappelons que notre méthode, qui s'appuie sur l'utilisation d'un logiciel, limite considérablement la diversité des types d'action que l'enseignant peut mener dans la réalité. Ce biais ne nous permet pas de prétendre à l'exhaustivité concernant la liste des règles. Rappelons toutefois que si les situations pro-

...	
E511	En cinquième et en quatrième tu leur fais ça. Moi je leur ai dit, moi je leur ai pas parlé de particules, je leur ai dit, je leur ai gardé molécule, parce qu'en fait quand tu mets comme ça « une particule ne se coupe pas », moi je trouve que c'est dire une grosse connerie quoi.
E512	Mmh.
E513	Parce qu'après, quand ils vont faire des réactions, ils vont, on va leur dire, ouais mais, y'a des choses ils comprendront rien du tout quoi.
E514	Je reformule P1, une molécule.
E515	Moi j'enlèverai P1.
E516	On enlève P1 et on remplace particule par molécule.
E517	Ouais, et je trouve que ça change strictement rien.
E518	Moi hier j'ai eu droit à une élève qui me dit « Si je suis une petite particule et que je tombe dans le vide, qu'est-ce qui m'arrive ? »
E519	D'abord t'es plus gros que les autres tu seras jamais une petite particule. Et par rapport au programme y'a pas une histoire de particule et de molécule tout ça là ?

posées à l'enseignant sont sélectionnées, elles n'en sont pas moins tirées de situations réelles, ce qui légitime le contenu de ces règles.

CONCLUSION

Ces premiers résultats nous amènent à une modélisation de l'activité cognitive de l'enseignant en situation d'enseignement comme étant une activité intrinsèquement contrainte. Cela signifie que les règles dont dispose chaque enseignant contraignent et cadrent ses pratiques. Elles autorisent ou interdisent certaines actions. Cette modélisation s'écarte de plusieurs conceptions de l'activité enseignante. En effet, si l'on considère que l'activité d'enseignement est contrainte, l'enseignant ne dispose pas d'un large éventail d'interventions acceptables pour lui, il ne peut donc être modélisé comme un décideur rationnel qui fait des choix délibérés entre des possibles dont il estime le rapport coût / efficacité (Shavelson, 1976, cité par Durand, 1996 : 22). C'est plutôt l'absence de choix entre des possibles viables qui caractérise l'activité cognitive des enseignants regardée d'un point de vue intrinsèque. Nos résultats ne nous amènent pas non plus à concevoir l'enseignant comme quelqu'un qui utilise des procédures routinières dont il contrôle le bon déroulement et qu'il ajuste parfois (Peterson et Clark, 1978, cité par Durand, 1996 : 24 ; Clermont Gauthier *et al.*, 1997). En effet, les discussions entre enseignants enregistrées pendant la simulation ne nous ont pas permis de repérer des procédures d'action prédéfinies routinières parmi lesquelles l'enseignant puiserait, et qu'il adapterait aux circonstances. Les modalités de contrôle telles que nous les avons repérées ne sont pas des procédures d'action car elles ne disent pas à l'enseignant comment il doit intervenir. Rappelons que leur fonction est d'autoriser ou d'interdire certaines interventions. Nous ne pouvons pas dire pour l'instant si l'absence de mobilisation de procédures d'action prédéfinies et routinières est liée à notre faible échantillonnage, aux caractéristiques de ce dernier (enseignants débutants) ou encore aux particularités de la séance proposée. Enfin, nos résultats ne nous amènent pas non plus à modéliser l'enseignant comme quelqu'un qui exerce un contrôle rationnel limité et approximatif sur ses actions (Durand, 1996 : 73). Au contraire, nos résultats laissent penser que ce contrôle est permanent pendant l'activité de l'enseignant. En effet, si tel n'était pas le cas, l'enseignant se mettrait souvent en danger et risquerait à maintes reprises d'être discrédité aux yeux

des élèves. Plus précisément, dire qu'un enseignant n'adopte pas une position rationnelle parce qu'il n'envisage pas l'ensemble des actions possibles avant de réaliser son action relève, selon nous, d'une inversion entre le point de vue de l'acteur et celui de l'observateur. En effet, depuis la position d'observateur, il peut paraître légitime de considérer comme rationnel le fait d'envisager l'ensemble des possibles avant d'agir. Mais, depuis la position d'acteur, cette même façon de penser pour préparer l'action n'est pas nécessairement la plus rationnelle.

Notre recherche met en avant le fait que l'enseignant ne peut pas réaliser certaines actions et que cette impossibilité fait partie intégrante du processus de détermination de l'action des enseignants. Ainsi, nous rejoignons Clot *et al.* (2001) sur l'idée selon laquelle « l'activité n'est [pas] limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits » (Clot *et al.*, 2001 : 24). Mais nous nous en écartons quelque peu en distinguant les éléments issus de l'analyse de l'activité par l'acteur ou un collègue – par exemple « ce qui est à refaire » – de ceux qui peuvent être utilisés au cours de l'activité par ces mêmes acteurs – par exemple « ce que l'on voudrait faire ».

Pour accéder à l'activité cognitive des enseignants en situation d'enseignement, la méthode de la simulation croisée est selon nous complémentaire des méthodes d'autoconfrontation simple ou croisée. En effet, ces deux méthodes sont complémentaires car chacune d'elle possède un inconvénient majeur que ne possède pas l'autre. En effet, la simulation croisée possède l'inconvénient de s'appuyer sur une simplification de la réalité, alors que la méthode de l'autoconfrontation s'appuie sur la réalité et prend mieux en compte sa complexité. À l'inverse, la méthode de la simulation croisée présente l'avantage de placer l'enseignant en situation de concevoir une action qui reste à effectuer (même si elle est simulée et non réelle) alors que l'auto-confrontation place l'enseignant en situation d'analyser une action déjà effectuée. C'est donc plutôt par comparaison des résultats obtenus avec les deux méthodes que nous pensons à la fois approcher au mieux l'activité cognitive des enseignants en situation d'enseignement et cerner plus finement les limites de chacune des méthodes.

Ludovic Morge
PAEDI (Processus d'Action des Enseignants :
Déterminants et Impacts) (JE 2432)
IUFM d'Auvergne

Remerciements à Michel Fervel et Patrick Reliat, formateurs en informatique à l'IUFM d'Auvergne, pour leur contribution à la réalisation du logiciel et aux PLC2 de Physique-Chimie de l'IUFM d'Auvergne pour leur participation à cette recherche.

NOTES

- (1) <http://www.auvergne.iufm.fr/ER/lmorge/simodpart.htm>
(2) <http://www.auvergne.iufm.fr/ER/lmorge/formationsimulation.htm>

BIBLIOGRAPHIE

- CHEVALLARD Y. (1999). – L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherche en didactique des mathématiques**, vol.19/2, n° 56, p. 221-265. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHOMAT A., LARCHER C., MÉHEUT M. (1988). – Modèle particulière et activité de modélisation. **Aster**, n° 7, p. 143-184.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2001). – Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Éducation Permanente**, n° 146, p. 17-24.
- DUMAS-CARRÉ A. et WEIL-BARAIS A. (1998). – **Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique**. Berne : Peter Lang.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- FLANDERS N.-A. (1970). – **Analyzing teaching behavior**. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- GAUTHIER C., DESBIENS A.-M., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- GOIGOUX R. (2002). – Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n° 138, p. 125-134.
- KAGAN, D.-M. (1990). – Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the Goldilocks principle. **Review of Educational Research**, n° 60, p. 419-469.
- LARCHER C., CHOMAT A., MÉHEUT M. (1990). – À la recherche d'une stratégie pédagogique pour modéliser la matière dans ses différents états. **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, p. 51-62.
- MARCEL J.-F., ORLY P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M. (2002). – Les pratiques comme objet d'analyse, Note de synthèse. **Revue Française de Pédagogie**, n° 138, p. 135-170.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (1997). – **Accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e**. Collection Collège. Paris : C.N.D.P.
- MORGE L. (2001a). – Caractérisation des phases de conclusion dans l'enseignement scientifique. **Didaskalia**, n° 18, p. 99-120.
- MORGE L. (2001b). – Former sur les aspects pratiques et théoriques des interactions enseignant-élèves en classe de sciences. **Aster**, n° 32, 155-176.
- MORGE L. (2003a). – Les connaissances professionnelles locales : le cas d'une séance sur le modèle particulière. **Didaskalia**, n° 23, p. 101-131.
- MORGE L. (2003b). – De l'objectivation à la simulation des interactions maître-élèves. **Aster**, n° 37, p. 139-163.
- PASTRÉ P. (2002). – L'analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 9-17.
- PETERSON P.-L. et CLARCK C.-M. (1978). – Teacher's report's of their cognitive processes during teaching. **American Educational Research Journal**, n° 15, p. 555-565.
- POSTIC M. (1977). – **Observation et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- RIA L. et CHALIÈS S. (2003). – Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. **Recherche et Formation**, n° 42, p. 7-19.
- RICHARD J.-L. (1995). – **Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions**. Paris : Armand Colin.
- SAINT-ARNOUD Y. (2001). – La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. **Recherche et Formation**, n° 36, p. 17-28.
- SCHÖN D.-A. (1983). – **Le praticien réflexif**. Montréal : Éditions logiques (trad. 1994).
- SHAVELSON R.-J. (1976). – Teachers' decision making. In N.L. Gage (Ed.), **The psychology of teaching methods**. Chicago : University of Chicago Press.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelles : De Boeck.

Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation

Jérôme Guérin, Jacques Riff, Serge Testevuide

Cet article examine le potentiel heuristique de la méthode de l'autoconfrontation dans le cadre de l'étude de l'activité d'élèves dans une perspective d'anthropologie cognitive située. L'autoconfrontation est un entretien qui présente la double particularité de porter sur l'explicitation de séquences d'activité passée des participants, et de s'appuyer sur l'enregistrement audiovisuel de ces séquences. Dans un premier temps nous présentons le cadre théorique, le contexte de l'étude ainsi que les conditions qui ont été réunies pour favoriser la qualité des autoconfrontations. Dans un second temps, à partir d'observations réalisées pendant quatre mois, nous mettons en évidence les trois étapes qui ont marqué la construction progressive d'une position réflexive des élèves pour expliciter la signification de leur expérience vécue en classe. La dernière partie propose une synthèse qui défend la viabilité et le potentiel méthodologique des autoconfrontations menées avec des élèves.

Mots-clés : autoconfrontation, adolescents, action située, anthropologie cognitive, éducation physique.

L'objectif de cette étude (1) était d'étudier l'activité d'une classe en éducation physique et sportive (EPS), dans une perspective d'anthropologie cognitive située (Theureau, 1992). Celle-ci s'est déroulée dans un collège de la région parisienne, classé en zone de violence et inscrit depuis 1998 au plan gouvernemental de lutte contre la violence scolaire. Il accueillait 1200 élèves au lieu des 800 légalement prévus. Les deux chercheurs qui ont conduit cette étude ont partagé pendant quatre mois, à raison d'une demi-journée par semaine, la vie d'une classe de quatrième et de leur enseignante d'EPS. La 4^{es} (2)

regroupait vingt-cinq élèves, dont une majorité était considérée par leurs enseignants et le personnel d'encadrement comme particulièrement difficile. Tous étaient repérés comme étant en difficulté scolaire. L'objectif de cette recherche était double. Il s'agissait, d'une part, de rendre compte de l'activité des élèves et de l'enseignante dans cette classe, et d'autre part, de comprendre à quelles conditions et comment, dans cet environnement particulier, il était possible de recourir à des entretiens d'autoconfrontation pour documenter l'activité des différents acteurs. Benjamin Bloom (1953) est habituellement

considéré comme le pionnier de ce type de méthode, dont l'intérêt repose, selon lui, sur l'hypothèse qu'un individu est susceptible de « revivre » une situation passée avec d'autant plus de précision que celle-ci lui est présentée avec un nombre important de traces issues de la situation originale. La recherche en éducation a vu se développer l'usage de ce type d'entretiens, principalement au cours des années 80 avec l'essor des études portant sur les cognitions des enseignants (décision, résolution de problèmes). De nombreuses variantes de cette méthode ont été proposées, regroupées généralement sous deux vocables. Celui de *rappel stimulé* (stimulated recall) initié par Bloom, et celui d'*autoconfrontation* (self-confrontation) utilisé par Nielsen (1962). Cet article porte sur cette seconde modalité. Il vise à examiner, à partir d'une étude particulière, l'intérêt des autoconfrontations comme procédures de recueil de données de verbalisation, dans la perspective d'une anthropologie cognitive située de l'expérience scolaire. Nous utiliserons donc dans cet article le terme d'autoconfrontation (3) dans l'acception qui lui a été donnée par Theureau (1983) (4), dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action » (Theureau 1992).

LA MÉTHODE DE L'AUTOCONFRONTATION

L'autoconfrontation est une des méthodes de l'observatoire (Milner, 1989) des objets théoriques de la famille « cours d'action » (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Elle vise à documenter l'expérience pré-réflexive de l'acteur (ce qui est significatif du point de vue de l'acteur) en référence à des notions issues d'un cadre théorique particulier : le cadre sémiologique (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). En présence de traces les plus riches possible (ici audiovisuelles) de son comportement, le chercheur demande à l'acteur d'explicitier son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement. Celui-ci incite l'acteur à décrire ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation. Les questions portent sur la description des actions et événements vécus, évitant les demandes d'interprétation et les généralités (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994). Lorsqu'il explicite son activité, l'acteur fournit des éléments indispensables à l'identification des unités significatives de son point de vue, qui traduisent son expérience pré-réflexive à chaque instant de cette activité.

Les autoconfrontations des élèves et de l'enseignante ont été menées séparément par deux chercheurs. Des règles de circulations des données ont été présentées aux acteurs au début de l'étude. Le contenu des verbalisations du chercheur et des élèves lors des entretiens était inaccessible à l'enseignante, et symétriquement, les élèves n'avaient pas accès aux échanges de l'enseignante avec l'autre chercheur. Lorsque des données étaient partagées entre les deux chercheurs ou utilisées dans le cadre d'un rapport de recherche, les élèves ont maîtrisé ces ré-adressages. En effet, ce qu'exprime un élève au cours des autoconfrontations ne constitue pas seulement un effort réflexif tourné vers son action passée, l'expression est « adressée » (Riff, Pérez, Guérin, 1999) ou dirigée (Clot, 1999) à un chercheur particulier, dans la dynamique de leur collaboration et de leur expérience partagée. Les propos de l'acteur sont à la fois tournés vers le cours d'action passé, objet de l'analyse, et adressés à l'observateur interlocuteur : « l'activité de travail analysée manifeste non seulement son rapport à l'objet immédiat de l'action mais aussi le rapport du sujet à l'activité de l'ergonome ou du psychologue du travail » (Clot, 1999, p. 141). En conséquence, l'autorisation a systématiquement été demandée aux participants pour que d'autres personnes puissent accéder aux données.

Conditions de réalisation des autoconfrontations

La réalisation des autoconfrontations implique de réunir trois types de conditions favorables (Theureau et Jeffroy, 1994) : 1) des conditions langagières et culturelles de consensus, 2) des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur, et 3) des conditions matérielles d'interrogation.

Conditions langagières et culturelles du consensus

Les conditions langagières et culturelles qui assurent le consensus entre l'acteur et le chercheur sont le partage à un certain degré d'une même langue et d'une même culture, ou une familiarisation préalable de la part des chercheurs.

Dans le cadre de notre étude, le partage d'une même langue et d'une même culture était assuré par le fait que le chercheur partenaire des élèves travaillait comme enseignant d'EPS depuis 5 ans dans un collège proche situé en ZEP et avec une population scolaire comparable. De ce fait, il « connaissait » bien cette population, il était familier de ces élèves, de leur langage, de leur comportement. Mais cette familiarité était celle qu'un enseignant peut avoir avec

son « public », dans le cadre de sa fonction d'enseignant. Les observations et discussions informelles avec les élèves, en dehors des cours, puis pendant les cours d'EPS, visaient ainsi pour le chercheur à s'imprégner plus finement de la culture de ces élèves, et des significations que les élèves attribuaient à leurs comportements. Pour les élèves, il s'agissait de s'habituer à la présence du chercheur « partenaire », et de s'informer sur les objectifs et les modalités concrètes de l'étude.

Conditions de confiance mutuelle entre acteurs et observateurs-interlocuteur

Les conditions qui participent à l'instauration entre le chercheur et les participants d'une relation de confiance mutuelle sont déterminées par un cadre contractuel qui règle la collaboration.

Le cadre contractuel qui liait les élèves au chercheur était constitué de cinq points : 1) une information complète des élèves sur les objectifs de l'étude et les conditions de leur participation ; 2) la possibilité permanente de refuser la présence des observateurs en cours ou de leurs outils d'enregistrement, une participation libre aux séquences d'autoconfrontation ; 3) l'accès libre et permanent à toutes les données les concernant ; 4) la protection de l'anonymat des participants et la confidentialité des données ; 5) une restriction stricte de la circulation des données.

Conditions matérielles de l'interrogation

Les conditions matérielles de l'interrogation visent à fournir une aide à l'acteur, à travers les points d'appui et l'ancrage qu'il peut trouver grâce aux traces enregistrées de son activité. Trois séries de conditions sont distinguées par Theureau et Jeffroy (1994) qui concernent : la richesse des données de comportements soumises à la réflexivité et à l'évocation, et la proximité du lieu et de l'instant du cours d'action considéré.

Concernant la richesse des données soumises à l'évocation

Les traces audiovisuelles de l'activité étudiée ont été recueillies en *continu*, afin de restituer le caractère dynamique du cours d'action. Douze leçons d'EPS ont été enregistrées au moyen d'une caméra vidéo et d'un micro émetteur HF porté par l'enseignante. Les plans choisis tentaient de saisir l'activité de la classe, en se focalisant à la fois sur l'activité de l'enseignante et sur celle de sous-groupes d'élèves, progressivement choisis au cours de l'étude sur la base de leur volonté de participer aux autoconfrontations.

La proximité dans le temps des autoconfrontations et des séquences d'actions visait à garantir une mémoire plus riche de l'expérience de l'acteur. Les autoconfrontations ont été menées dans la salle vidéo et, lorsqu'elle était disponible, dans une salle de classe équipée d'un magnétoscope et d'un téléviseur. Elles ont été réalisées dans un délai ne dépassant pas deux jours, sur le temps libre des élèves ou pendant une heure de permanence.

Traitement et analyse des données

Les verbalisations recueillies lors des autoconfrontations participent à la réalisation de « protocole à deux volets » (Theureau et Jeffroy, 1994). La confection de ces protocoles consiste à coder, transcrire et synchroniser dans le cadre de chroniques d'activités, d'une part, les données d'observation (« volet 1 »), et d'autre part, les verbalisations en autoconfrontation (« volet 2 »).

À partir du protocole à deux volets, le flux de l'activité est découpé en unités significatives élémentaires (USE). Les USE ont été classées chronologiquement afin d'obtenir un résumé du cours d'action de l'élève : le récit réduit. Par hypothèse, chaque unité significative élémentaire (USE) a pour structure sous-jacente un signe triadique, articulant une composante spécifiant l'engagement de l'acteur dans la situation (Objet du signe), une composante perceptive ou mnémotique (Représentamen) et une composante de mobilisation et de construction de connaissances (Interprétant) (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). L'identification des ces composantes permet de reconstruire la dynamique d'engagement pas à pas de ces unités significatives élémentaires, c'est-à-dire l'organisation intrinsèque du cours d'action de l'élève.

Dans le cadre de cet article, les résultats ne concernent pas précisément l'analyse de l'activité des élèves en EPS, mais décrivent le processus qui a progressivement amené les élèves à expliciter la signification de leur expérience vécue en cours d'EPS. Trois étapes retracent ce processus dynamique : a) l'étape de prise de contact avec le dispositif de recherche, b) l'étape d'exploration des règles contractuelles, c) l'étape d'engagement dans l'étude.

RÉSULTATS

Alors que les conditions de confiance mutuelle et de consensus culturel semblaient assurées par la

nature du contrat de collaboration et les périodes d'échanges et d'observation des activités en classe, l'introduction des autoconfrontations nous a confrontés à des événements inattendus. En effet, avant de se consacrer à l'explicitation de leur expérience en cours d'EPS, les élèves ont exploité ce moment à des fins personnelles. L'analyse de l'activité des élèves et du chercheur lors des autoconfrontations montre que l'explicitation de plus en plus précise et documentée de l'activité passée est dépendante d'une construction très progressive d'une relation de confiance à l'égard du chercheur.

Étape de prise de contact

Les premières autoconfrontations ont débuté lors de la sixième semaine de présence des chercheurs dans la classe. Les premières semaines ont été consacrées à une observation participante pendant les cours d'EPS mais aussi à des rencontres et échanges informels avec les élèves dans l'enceinte du collège. Lors de la troisième semaine les observations ont été complétées par l'introduction de caméras vidéo et de micro émetteurs pendant les cours, sans incidents particuliers. Cette progressivité s'appuyait sur des expériences antérieures et d'autres travaux de type ethnographique qui ont montré que lorsque des dispositifs d'enregistrement sont prématurément intégrés, les participants ont à s'accommoder à la fois des perturbations causées par la présence des chercheurs et de celles induites par leurs dispositifs technologiques (Corsaro, 1982).

Trouver des participants

Trois élèves de la classe, qui se montraient à la fois assez réflexifs sur leur activité et qui étaient actifs pendant le cours d'EPS, ont été sollicités. Leur attitude fut relativement peu coopérative. Après avoir tenté de négocier sans succès avec le chercheur de réaliser l'entretien pendant l'heure de français de l'après-midi et s'affranchir ainsi d'un cours « *reloud* », ils se sont déclarés indisponibles pendant l'heure d'étude et ont évoqué une éventuelle participation ultérieure. Yacine a interrogé le chercheur « *Pourquoi vous me demandez à moi, on est trente ?* » [Note du 28-01-00]. Ils ont ensuite invité le chercheur à solliciter la participation d'autres élèves. Finalement, quatre élèves ont accepté sans enthousiasme, à condition qu'ils puissent réaliser collectivement l'autoconfrontation. Cette réticence contraste avec l'empressement et l'intérêt qu'ils avaient manifesté dans les échanges initiaux avec le chercheur.

Position de parole des élèves et usage des données vidéo

Deux formes d'engagement ont été identifiées lors des entretiens : se voir en classe, voir les autres élèves et l'enseignante.

En dépit d'une présentation par le chercheur de l'exercice les invitant à décrire leurs actions passées face à l'enregistrement vidéo, les commentaires des élèves ont d'abord eu trait à la façon dont ils « passaient » à l'image, à leur tenue vestimentaire, leur aspect physique, ou leur allure.

« *Monsieur je suis sur la cassette, oh là j'aime pas quand vous faites des gros plans, j'aime pas on me voit trop.. [...]. Il faut aller vers la fin de la cassette vers les poutres par là c'était mieux on a fait un combat avec Mourad* » [Rachid, 26-01-00]. Ces réactions s'apparentaient à un usage assez développé des caméscopes, utilisés pour filmer des événements de type familial.

Être spectateur de son image, prendre connaissance de sa voix dans une position d'extériorité, c'est d'ailleurs ce qui est à l'origine du terme d'autoconfrontation (Nielsen, 1962) et qui constitue un puissant moyen non seulement de mode d'accès au sujet mais de formation voire de traitement (5).

Les élèves ne se sont pas seulement centrés sur leurs actions, mais aussi sur celles des autres. Ils ont commenté avec une insistance particulière l'action de l'enseignante. « *Regarde la professeur, jamais elle rigole comme ça avec nous, de toute façon on voit bien qu'elle préfère être avec les filles ...quand elle vient c'est jamais pour nous dire un truc bien quand on voit sa tête là on le voit bien qu'elle nous aime pas* » [Karim, 03-02-00].

Ils se sont aussi intéressés aux aspects techniques de l'enregistrement, à la qualité des images et du son. Le souci dominant du chercheur était de conserver une relation positive avec les élèves. Il a laissé se développer les commentaires des élèves en favorisant leur expression, y compris lorsqu'ils étaient très éloignés de ses attentes. Le chercheur était à l'écoute des élèves et évitait de trop contraindre leurs propos, ou d'interrompre une discussion engagée entre deux élèves. Dans les situations d'entretien avec des jeunes enfants, Tammivaara et Enright (1986) ont montré qu'une attitude directive de l'interlocuteur et des contraintes trop importantes rendaient difficile l'obtention d'informations. Parallèlement, le chercheur a influencé les commentaires des élèves dans le sens d'une plus grande réflexivité, d'une part, en

rappelant le sens des autoconfrontations, et ce qu'il attendait des élèves, d'autre part, en centrant le questionnement sur l'activité passée de chacun individuellement.

À cette étape, la mise en place des autoconfrontations s'est inscrite dans un climat de méfiance vis-à-vis du chercheur, qui ne s'était pas manifesté au début de l'étude. Ce dernier était confronté à une situation nouvelle : l'obligation de réaliser des autoconfrontations avec des élèves non initialement prévus. De leur côté, les élèves ont découvert les enregistrements réalisés en EPS. S'ils se sont montrés relativement prolixes, le contenu des entretiens était hétérogène, peu précis sur leur activité passée, et contenait peu de discours à la première personne (l'usage du pronom « on » était souvent préféré au « je »).

Étape d'exploration du cadre de travail

Les participants ont néanmoins manifesté un intérêt croissant pour les autoconfrontations, tout en manifestant progressivement une insatisfaction liée à leur forme collective. Les élèves estimaient ne pas disposer de suffisamment de temps pour s'exprimer, se reprochant mutuellement de monopoliser la parole et de se gêner. D'un commun accord, le chercheur et les élèves ont décidé de programmer des autoconfrontations comprenant une séquence collective suivie de séquences individuelles. Après un essai selon cette organisation, il n'y eut plus que des entretiens individuels. L'individualisation des entretiens s'est accompagnée d'un changement dans le contenu des commentaires.

Quatre formes d'engagement des élèves ont été identifiées : tester le chercheur, utiliser les traces audio visuelles pour contrôler *a posteriori* l'activité de l'enseignante, vérifier le caractère dangereux des traces audiovisuelles, et expliciter des « épisodes » de l'activité en cours.

Les élèves ont régulièrement questionné le chercheur sur les relations entre les différents acteurs de la recherche. Ces questions touchaient par exemple à la proximité que « leur » chercheur entretenait avec l'enseignante. « *Vous la connaissez bien la prof ? Vous êtes déjà allé chez elle ?* » [Mounia, 03-02-00]. De même, ils se sont montrés curieux des commentaires de l'enseignante à leur égard, recueillis par le second chercheur et auxquels ils n'avaient pas accès, par convention : « *Qu'est-ce qu'elle dit sur nous la prof ?* » [Rachid, 31-01-00]. « *Qu'est ce qu'elle raconte* » [Yacine, 24-02-00]. Ces propos ont

été interprétés comme l'expression d'une curiosité des élèves à l'égard de l'enseignante. Mais plus vraisemblablement, ils avaient pour fonction de vérifier avec qui « tenait » réellement le chercheur (« *Whose side he is on ?* » selon l'expression de Hammersley et Atkinson, 1983, p. 84). Une trop grande proximité de « leur » chercheur avec l'enseignante aurait pu menacer les règles fixées de non-circulation des données. De même, si leur chercheur partenaire acceptait de leur fournir des informations *a priori* confidentielles sur l'enseignante, ceci pourrait montrer que les règles de la collaboration n'étaient pas respectées. Ces questions ont été considérées comme des moyens détournés d'éprouver « l'étanchéité » du dispositif. Les élèves ont aussi tenté activement de rallier le chercheur à leur cause, et de l'amener à s'engager personnellement en leur faveur. Ainsi, à l'occasion d'une décision d'exclusion du cours d'un petit groupe d'élèves qu'ils jugeaient injuste, Yacine a demandé explicitement et avec insistance au chercheur (qui a accédé à cette demande) son appréciation de la situation. « *Monsieur, là vous voyez bien qu'elle [l'enseignante] me lâche pas Vous le voyez vous-même Monsieur... vous êtes d'accord ? ... elle me fait la prof : "ouais tu m'agaces..."* ». *Franchement Monsieur, ça va rester entre nous, vous êtes d'accord qu'elle m'a viré pour rien ?* [Yacine, 25-02-00]. Certains participants ont exigé une forme d'engagement du chercheur à leurs côtés, ce qu'ont déjà montré Phtiaka et Furlong (1989) ainsi que Zajano et Edelsberg (1993) dans d'autres recherches menées en milieu scolaire. Ces « tests sociaux » du chercheur (Corsaro et Molinari, 2000 ; Zajano et Edelsberg 1993), ont joué un rôle déterminant dans la construction d'une relation de confiance entre les partenaires.

Les élèves ont été très attentifs à ce que faisait et disait l'enseignante. Les enregistrements apportaient des informations nouvelles aux élèves par rapport à leur expérience vécue en classe. Grâce aux enregistrements, ils ont découvert des aspects de l'action de l'enseignante qui leur avaient échappé dans la situation initiale. Le micro émetteur porté par l'enseignante a permis aux élèves de prendre connaissance, lors de la séquence d'autoconfrontation, des soliloques (Berk, 1995 ; Vygotski, 1934/1997) de l'enseignante, de son langage égocentrique ou privé, qui dans le contexte sonore initial du gymnase étaient inaudibles. Ils se sont montrés particulièrement intéressés par les moments où l'enseignante « dérapait » verbalement, se trompait de prénom, perdait le contrôle de la classe, etc. « *J'aime bien écouter ce qu'elle dit, vous pouvez mettre plus fort. Il faut monter*

le son elle parle.. ah ouais j'avais pas entendu, elle parle de ma rume [mère] . On peut remettre en arrière j'ai pas bien compris.. » [Yacine, 02-03-00].

Les élèves se sont inquiétés de la possibilité offerte à l'enseignante, grâce aux autoconfrontations auxquelles elle participait, de prendre connaissance a posteriori de conduites d'élèves qui lui auraient échappé dans le contexte initial du cours en vue de les surveiller et/ou de les sanctionner (6). Ils ont pris conscience des performances des enregistreurs : la qualité du zoom de la caméra permettait de les filmer clairement lorsqu'ils étaient éloignés, le micro émetteur porté par l'enseignante était performant et enregistrait des échanges qu'ils ont été surpris de voir restituer. Ils ont identifié ainsi des séquences vidéo où ils étaient vulnérables, où ils étaient « grillés » selon leurs termes « *oh là là comment on me voit bien en train de lui coller le poisson d'avril dans le dos, il faut pas qu'elle voit ça la prof sinon elle va montrer ça à mon Daron. Comment vous nous grillez avec la caméra, ..on se rend pas compte de ça pendant le cours* » [Samir, 09-03-00].

D'autres traces audiovisuelles mettaient en évidence soit des comportements de transgression, soit plus simplement des séquences dévalorisantes en termes d'image (une chute dans un exercice assez facile à la poutre par exemple). La richesse des traces audiovisuelles et leur caractère *permanent* (Grimshaw, 1982b ; Theureau, 1992) leur conféraient un statut dangereux aux yeux des élèves en cas de détournement de l'exercice. Elles étaient des preuves susceptibles d'être partagées avec des collègues ou des parents.

Parallèlement à cette instrumentalisation des traces audiovisuelles, les élèves se sont centrés sur des « épisodes » de leur activité. Ces derniers représentaient des empan temporels plus restreints que le cours d'EPS. Par exemple, Samuel a décrit avec précision son activité lors de l'exécution de son enchaînement aux barres parallèles « *Quand je me lève pour aller aux barres, j'essaie d'oublier qu'il y a les autres... je pense à mon enchaînement. Là je me retourne [vers l'enseignante] pour voir si je peux commencer* » [Samuel, 03-03-00]. La principale difficulté face à l'exigence de précision dans le questionnement du chercheur était de trouver les mots justes pour exprimer la signification de leur activité passée. Cette réflexivité a été facilitée par les enregistrements vidéo. Ils ont permis aux élèves de s'exprimer à partir de traces concrètes de leur activité, et ont favorisé une contextualisation plus fine de l'action. Les enre-

gistrements ont permis d'intérioriser l'exigence de précision, mais ont aussi considérablement allégé les efforts de l'élève pour se faire comprendre par son interlocuteur. La séquence renseignée étant présente à l'écran, tous les efforts de « localisation temporelle » (vonCranach, Kalbermatten, Indermühle, Gugler, 1982), efforts qui peuvent se révéler à la fois coûteux et source de confusion, étaient épargnés à l'élève et à son interlocuteur.

Dans la conduite des entretiens, le chercheur a accompagné l'élève dans ses efforts d'évocation, et fait preuve de patience, d'écoute et d'aide. De ce point de vue, les enregistrements audiovisuels ont joué un rôle majeur. Les traces enregistrées ont permis de poser des questions concrètes relatives à des moments bien repérés. Le principal effort du chercheur a été d'encourager l'élève à la précision. Le chercheur a fait l'expérience de la difficulté à être attentif à la fois à ce qui se passait dans la séquence d'activité enregistrée et à ce qui était exprimé par l'élève au cours de l'entretien. Cette situation d'attention partagée nuisait à la qualité d'écoute et de disponibilité du chercheur vis-à-vis de l'interlocuteur. Du fait de l'importance accordée aux traces dans l'exercice, la configuration spatiale des situations d'autoconfrontation a été modifiée en privilégiant l'attention portée à l'élève. Le chercheur et l'élève étaient face à face, le téléviseur étant placé de façon perpendiculaire.

Étape d'engagement dans la collaboration

Lors de cette étape les élèves ont manifesté une double attitude de confiance dans le chercheur et de vigilance dans le dispositif d'enregistrement. La collaboration avec les élèves était faite d'une relation de confiance avec le chercheur et d'une relation suspicieuse à l'égard du dispositif dont ils ont compris les caractéristiques et les limites.

Confiance dans le chercheur et vigilance et adaptation aux dispositifs d'enregistrements

Entre le chercheur et les élèves, s'est installée une relation de confiance. Plus que les contrats de collaboration ou les explications fournies aux élèves, il semble que c'est le comportement du chercheur qui a joué un rôle central dans ce processus. Sa capacité à tenir ses engagements, particulièrement dans les situations de test, la cohérence de son comportement par rapport à son rôle de chercheur (écoute, organisation sérieuse des entretiens, comportement pendant les cours, etc.) éléments sur lesquels la vigilance

des élèves s'est exercée, ont donné un socle stable à la relation de recherche. Les élèves ont cessé leur exploration systématique de ce que faisait « vraiment » le chercheur et se sont engagés plus authentiquement dans la collaboration (7). Ils accordaient leur confiance au chercheur pour « tenir » le cadre de la collaboration.

Le chercheur ne constituait plus une source de danger pour eux, mais il n'en était pas de même pour ce qui concernait plus largement le dispositif méthodologique. Les élèves savaient que les chercheurs ne pouvaient éviter que l'enseignante ait accès aux enregistrements, et puisse plus ou moins directement les utiliser contre eux (8). Ils ont été attentifs pendant les cours aux enregistrements audiovisuels. Ils ont appris à jouer des caractéristiques des enregistreurs en évitant que leurs échanges verbaux ne soient enregistrés, en se cachant de l'objectif de la caméra.

Position de parole des élèves et usage des données vidéo

L'engagement des élèves a consisté à se focaliser presque exclusivement sur leur activité en cours d'EPS. La centration des élèves sur l'activité de l'enseignante a progressivement disparu.

Les élèves ont fait preuve d'une plus grande précision dans leurs propos, ce qui a abouti à une documentation plus détaillée de l'activité passée. Par exemple, un conflit aigu entre l'enseignante et Salem a donné lieu à vingt minutes d'entretien pour moins de deux minutes d'enregistrement. Cet élève a exprimé de manière précise la signification de son activité lors du conflit l'opposant à son enseignante. Il s'est appuyé sur le caractère concret des enregistrements mais aussi sur les possibilités techniques offertes par le magnétoscope (arrêt sur image, retour en arrière etc.). Le fait que les autoconfrontations étaient constituées de moments alternés où l'élève était silencieux (principalement lors du visionnement) et où il s'exprimait le plus fréquemment après avoir stoppé le défilement de la bande a favorisé un rythme d'entretien plus lent, autorisant de longs moments de silence. Ceux-ci ont permis une qualité de réflexivité et d'évocation qui s'intégrait en toute logique à l'exercice d'autoconfrontation. La situation autorisait les silences sans qu'ils soient pesants ou gênants.

Au cours de cette étape, les élèves ont fait un usage différent de la télécommande, n'hésitant pas à aller d'un moment à un autre, si bien que les entretiens n'ont pas respecté la forme linéaire qu'ils avaient auparavant, quand les enregistrements étaient propo-

sés en continu de façon à respecter la dynamique du cours d'action et à favoriser sa reconstruction en différé. À de nombreuses reprises l'élève trouvait matière à susciter ou enrichir sa réflexivité, à préciser ses réévocations par des allées et venues entre différentes séquences. Ces observations ont conduit à envisager la dynamique de l'évocation comme en partie indépendante de la linéarité du cours d'action, ce qu'une conduite linéaire de l'autoconfrontation ne permet pas d'exprimer. Les élèves ont mis à profit la capacité technique du magnétoscope pour « jongler » avec le temps. De plus, les élèves se sont détournés parfois volontairement des enregistrements pour mieux se concentrer sur leur réévocation. Les images amorçaient les processus de réflexivité qui se poursuivaient sans les enregistrements.

Les questions étaient moins nombreuses, les élèves ayant pour une large part intégré ce questionnement et adoptant assez systématiquement une « position » de parole (Vermersch, 2000) adaptée. Mais les interventions du chercheur au cours de cette étape ont intégré une nouvelle dimension : la contestation. Cette dernière est intervenue lorsque le chercheur identifiait des décalages entre ce qu'exprimait l'élève et ce qui apparaissait dans les comportements enregistrés.

DISCUSSION

Cette étude visait à évaluer et à décrire la pertinence de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation pour documenter la signification de l'expérience vécue par des élèves en cours d'EPS. La discussion est organisée en trois points : l'apprentissage progressif de l'explicitation de l'expérience, la co-construction des conditions favorables à l'explicitation de l'activité passée et l'intérêt de l'autoconfrontation comme moyen de mettre en œuvre le « primat de l'expérience ».

L'apprentissage progressif de l'explicitation de l'expérience

Dans quelle mesure les autoconfrontations ont-elles contribué à la documentation de la signification de l'expérience vécue en cours d'EPS ? Parmi les conditions favorables nécessaires à une explicitation sincère de la signification de son expérience en cours d'EPS, ce sont les traces et leur capacité à mettre en position de réflexivité et d'évocation de l'activité passée, et la conduite de l'entretien qui déterminent la

qualité de la documentation de la signification de l'expérience vécue de l'élève. Nos résultats ont montré qu'il ne suffisait pas de placer l'élève face à des traces audiovisuelles de son activité pour obtenir une documentation précise de sa conscience pré-réflexive, y compris lorsqu'il était volontaire et qu'il acceptait d'évoquer la signification de son activité passée. En conséquence, l'usage de traces enregistrées de l'activité et de son contexte dynamique ne leur confère aucune vertu de principe pour favoriser la réflexivité et la ré-évoquer. La participation des élèves aux autoconfrontations a suscité des réactions, des comportements, ou des modes de relation aux traces variés, dont certains sont éloignés de ceux qui étaient attendus et encouragés par les chercheurs : la « confrontation » à son image dans une position de spectateur, l'usage des enregistrements comme source d'informations nouvelles pour prendre connaissance d'aspects qui ont échappé en contexte, etc.

Cependant, nous avons mis en évidence que les élèves, guidés par le chercheur, ont progressivement tiré parti des situations d'autoconfrontation comme d'un outil efficace de réflexivité. Prendre en compte la question du temps semble être incontournable. Le potentiel de l'autoconfrontation a été assuré dans le cadre d'un processus d'apprentissage de la mise en mots de la signification de son expérience par l'élève. Les enregistrements audiovisuels n'ont été des ressources intéressantes utilisées par les élèves en matière d'évocation et de réflexivité que progressivement, de façon retardée dans le processus de l'étude. Les autoconfrontations constituent des situations artificielles, construites pour les besoins de la recherche, qui ne deviennent intéressantes que dans le temps et moyennant un apprentissage et un effort particulier de ceux qui s'y livrent. On peut reprendre à notre compte ce qu'exprime Vermersch dans le cadre de l'explicitation « *Il y a confusion fondamentale entre la familiarité du vécu et les conditions de son étude qui ne sont pas plus familières que celles visant n'importe quel autre objet de recherche* » (Vermersch, 1999, p. 13). Le passage de stimuli extérieurs (les enregistrements) à un travail de reconstruction interne renvoie à une activité assez inhabituelle pour les élèves.

Co-construction des conditions favorables à l'explicitation de l'activité passée

Si la position de réflexivité vis-à-vis de son action, et la sincérité de l'explicitation, étaient le produit de trois types de conditions (de confiance mutuelle entre élèves et chercheur, langagières et culturelles, et

matérielles), nos résultats nous incitent à réévaluer le caractère favorable de ces trois types de conditions de recueil de données et plus particulièrement leurs interactions et dynamiques temporelles.

Les conditions de confiance mutuelle

L'importance des contrats dans la construction de la confiance s'est révélée de façon retardée dans l'étude (9). Dans un premier temps les élèves n'y ont pas prêté attention, mais par la suite ils se sont réapproprié le sens des règles contractuelles. La clarté et la précision des contrats ont été déterminantes notamment sur la question de la circulation des informations.

L'établissement de la confiance dans le chercheur n'est pas uniquement un processus individuel de chaque élève participant aux autoconfrontations. Il engage plus largement et collectivement les élèves de la classe, y compris ceux qui ne participent pas aux autoconfrontations. De ce fait la confiance ne peut être considérée seulement comme un préalable à la réalisation des autoconfrontations. La confiance est le produit d'un processus à la fois actif et chaotique. C'est un processus actif car il ne suffit pas que le chercheur soit « digne de confiance » pour qu'elle soit établie, il est nécessaire que les participants puissent mettre à l'épreuve cette confiance, exercer leur vigilance. Ce processus n'est pas linéaire, il se nourrit d'événements marquant la collaboration de recherche.

Lors du processus de construction de la confiance, l'élément central a été le comportement du chercheur. C'est à partir de l'observation attentive des comportements concrets du chercheur que les élèves ont discerné ses intentions, le sens de son travail et le sens de la collaboration. C'est donc de la capacité du chercheur à se comporter de façon cohérente et constante que semble dépendre la qualité de la collaboration de recherche et la possibilité de contribuer ainsi à placer l'élève dans une position de sincérité. On a montré que les élèves ne se contentaient pas d'une observation du chercheur, ils le questionnaient activement et le testaient. Ce faisant, ils n'offrent pas leur confiance, ils développent une activité de confiance vis-à-vis du chercheur.

Conditions langagières et culturelles

Cette étude a souligné l'importance de la distance culturelle entre le chercheur et les élèves qui s'est manifestée relativement aux dispositifs d'enregistrements audiovisuels et à l'usage de la parole à des fins de recherche.

Les élèves ont dû s'approprier des éléments de la culture de recherche pour que leur engagement dans les autoconfrontations et plus largement leur collaboration avec les chercheurs soient efficaces. Il nous semble donc nécessaire d'adopter une vision plus large de ce que recouvrent les conditions langagières et culturelles de consensus. Ces conditions ne doivent pas se limiter aux seuls efforts de familiarisation des chercheurs en direction de la culture observée. Elles doivent être étendues, de façon symétrique, à la familiarisation des participants avec certains éléments de la culture de recherche. Ce qu'exprime un élève au cours des autoconfrontations ne constitue pas seulement un effort réflexif tourné vers son action passée, l'expression est « adressée » (Clot, 1999 ; Riff, Pérez et Guérin, 1999) à un chercheur particulier, dans la dynamique de leur collaboration et dans leur expérience partagée des différentes autoconfrontations. Il se construit progressivement une culture commune de l'autoconfrontation. À ce propos les incidents, malentendus, anecdotes, qui ont accompagné la mise en œuvre des méthodes, constituent autant de « trappes » d'accès très efficaces pour rendre compte de la culture des participants et pour construire cette confiance.

Conditions matérielles de l'interrogation

Sur le plan de la richesse des traces, on insiste habituellement sur ce qu'offrent les enregistrements sonores synchronisés avec des images, en termes de *richesse* (Theureau et Jeffroy, 1994) ou de *densité* (Grimshaw, 1982b) de données d'observation. « *What would be more precise, as a record of visible behavior, than a motion picture ?* » pointait Charles Hoston Cooley en 1927 devant les membres de l'association américaine de sociologie (cité par Grimshaw, 1982a). Dans le cadre de cette étude nous avons pu vérifier que les élèves utilisaient la richesse des traces concrètes comme support de leur évocation et pour favoriser la précision du propos mais également lorsqu'elles leur apportaient des informations nouvelles qui n'avaient pas été perçues dans la situation originale, ou que les traces étaient en décalage avec l'expérience originale. Mais on peut également dénoncer le caractère fondamentalement lacunaire des données car elles ne concernent que deux types de registres sensoriels, les images et les sons. De ce fait, les autoconfrontations orientent les processus de réflexivité et de réévocation de l'activité essentiellement sur la base de traces visuelles et auditives. On peut donc affirmer que pour l'acteur l'accès aux traces est fondamentalement une expérience nouvelle et significativement différente de l'action vécue.

Concernant le lieu de déroulement des entretiens, il aurait été plus judicieux de mener les entretiens en dehors de l'enceinte de l'établissement (10). Cette solution aurait mieux marqué l'indépendance du chercheur vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses acteurs adultes et le caractère original de la collaboration de recherche par rapport aux expériences scolaires.

Concernant la qualité de la conduite de l'entretien et du guidage de l'autoconfrontation, elle semble être garantie par un juste équilibre entre son aspect contraignant et la liberté laissée à l'élève. Ces contraintes éloignent l'autoconfrontation d'un simple recueil de verbalisations d'un sujet commentant spontanément son action en introduisant une exigence sur la précision et un questionnement strictement en relation avec l'activité passée (11), de ce fait elles « tirent » l'entretien vers un exercice à la fois difficile et inhabituel pour un élève. De façon symétrique les résultats ont montré que les situations d'autoconfrontation suscitaient spontanément chez les élèves toute une gamme d'activités qui n'allaient pas dans le sens de la réflexivité et de l'évocation. Nous pensons qu'il serait intéressant de considérer l'expression au cours des autoconfrontations comme fondamentalement hétérogène et de tirer profit de cette contradiction apparente. Si le recours à des enregistrements est susceptible d'enrichir le travail d'accompagnement de l'élève au cours des autoconfrontations, il en augmente parallèlement les exigences pour le chercheur. Ce dernier devait à la fois faire porter son attention sur les séquences enregistrées et sur l'expression de l'élève. Nous avons montré que cette difficulté était de nature à altérer la qualité d'écoute et de disponibilité du chercheur vis-à-vis de l'interlocuteur.

Intérêt de l'autoconfrontation comme moyen de mettre en œuvre le « primat de l'expérience »

La réduction de l'activité de l'acteur en situation naturelle à l'étude du cours d'action et le recours à la méthode de l'autoconfrontation présentent de nombreux intérêts d'un point de vue épistémique et transformatif (Schwartz, 1997). Cette approche permet au chercheur d'accéder aux éléments de l'environnement physique et social qui sont pertinents pour la dynamique propre de l'activité de l'acteur. En effet, à travers l'explicitation de la signification de la partie montrable, racontable et commentable de son activité passée, l'élève rend possibles une description et une interprétation de son activité, qui accordent un

primat à son propre point de vue, ou « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 1992). L'intérêt heuristique de cette perspective est accrédité par plusieurs études récentes en EPS. Par exemple, les résultats d'une étude de l'activité d'un élève lors de « situation-jeu » en tennis de table (Guérin et Testevuide, soumis) ont montré que l'engagement de l'élève évoluait au cours du temps et était déterminé par des préoccupations multiples et hétérogènes. L'activité de l'élève ne se réduisait pas au seul respect des contraintes fixées par l'enseignant, d'autres éléments du contexte constituaient des contraintes significatives pour l'élève dans son activité, en particulier le type de compétition, et l'état du rapport de force dans le match.

Dans le cadre de l'étude des interactions enseignant – élèves, l'accès aux points de vue des acteurs a permis de décrire la dynamique et la signification des conflits opposant des enseignants à leurs élèves (Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002) ; de montrer que l'accord dans la classe coïncidait avec un recouvrement des significations attribuées à la situation par les élèves et l'enseignant (Casalfiore, Bertone et Durand, 2003).

Par conséquent, les travaux en analyse de l'enseignement de l'EPS ayant adopté la méthode de l'autoconfrontation dans le cadre du programme « cours d'action » (Theureau, 1992, 2000) offrent une contribution importante à la connaissance de l'activité des enseignants et des élèves engagés dans des situations de classe particulières et au développement d'une anthropologie cognitive de l'expérience professionnelle (Gal-Petitfaux et Saury, 2002). L'intérêt principal de ces travaux est d'avoir identifié les dimensions structurantes types de l'activité des enseignants en situation réelle. En dépit du caractère idiosyncrasique des pratiques ces études ont montré qu'il était possible d'identifier par comparaison des cours d'action des acteurs dans les situations de classe, des régularités communes, que l'on peut qualifier de structures archétypiques (Theureau, 1992).

CONCLUSION

Au terme de cet article, la discussion sur le caractère plus ou moins favorable des conditions de recueil de données relatives à l'activité et à l'expérience d'élèves en classe mérite d'être intégrée dans une réflexion plus large, qui aborde les autoconfronta-

tions non seulement du point de vue de la procédure méthodologique, mais aussi du point de vue de l'activité des élèves dans ces situations « méthodologiques » particulières. En adoptant ce point de vue, on retrouve les présupposés théoriques sur lesquels se fonde cette étude. En effet, les résultats ont montré que l'activité des élèves au cours des autoconfrontations constituait une dynamique : les élèves se sont transformés notamment grâce à leur expérience des autoconfrontations ; leur relation se transforme, elle est située au sens où elle est étroitement liée au contexte dans lequel elle se déroule ; elle est cultivée car mettant en jeu l'expérience acquise au cours des autoconfrontations par l'élève et plus largement les élèves de la classe ainsi que de multiples aspects de leur culture. Dans cette perspective, nous pouvons considérer les conditions matérielles de l'autoconfrontation comme une concrétisation à un moment donné de l'état de la dynamique des relations entre conditions culturelles et conditions de confiance mutuelle, et non comme une catégorie de conditions à part entière comme nous l'avions envisagé au début. La position de réflexivité et d'évocation sincère nécessaire à l'acquisition de données relatives à l'expérience des élèves est le produit de la co-construction d'une culture méthodologique par les élèves et le chercheur.

Il nous semble ainsi que les recherches en anthropologie cognitive située ne peuvent faire l'économie d'une prise en compte plus radicale de la dimension anthropologique des outils méthodologiques qu'elles mettent en œuvre.

Jérôme Guérin*, Jacques Riff*
Equipe AMCO, Université d'Orléans

Serge Testevuide**
UFR STAPS, Université de Nantes

* Laboratoire de la Performance Motrice
Equipe AMCO
(Activité, Motricité et Conception Ergonomique)
Faculté du Sport et de l'Éducation Physique,
Université d'Orléans.

**UFR STAPS, Université de Nantes,
25 bis, bd Guy-Mollet, 44 300 Nantes.

Note des auteurs : les auteurs remercient Benoît Grison, Charles Roncin et Jacques Saury pour leurs relectures critiques du manuscrit.

NOTES

- (1) Cette étude a bénéficié du support du centre A. Savary de l'INRP.
- (2) La dénomination de la classe ainsi que les noms des personnes apparaissant dans cet article ont été modifiés pour des raisons de confidentialité.
- (3) Nous utiliserons en fonction des contextes les expressions d'autoconfrontation mais aussi **d'entretien d'autoconfrontation** pour en souligner la dimension collective, **d'exercice d'autoconfrontation** pour en marquer la difficulté, et de **situation d'autoconfrontation** pour désigner à la fois les enregistrements, le chercheur et l'élève.
- (4) Theureau a emprunté cette expression à von Cranach mais dans le cadre d'un objet théorique significativement différent de celui de la « goal directed action » développé par cet auteur et ses collaborateurs. Von Cranach (1982) a lui-même emprunté l'expression à Nielsen (1962), auteur d'un travail exploratoire.
- (5) Voir à ce sujet les travaux précurseurs de Carrière (1954), psychiatre français qui utilisait le « psychochoc cinématographique » pour tenter de soigner des alcooliques en les confrontant à leur image.
- (6) Inquiétude légitime puisque l'enseignante, à plusieurs reprises, a eu recours aux traces pour contrôler les élèves.
- (7) Authenticité relativement à l'expression de la dynamique de leurs cours d'action, car on peut considérer que la méfiance des élèves, la surveillance de l'activité du chercheur et les « tests » auxquels ils se sont livrés sont tout autant authentiques.
- (8) L'enseignante à plusieurs reprises a déclaré aux élèves « *de toute façon, je pourrais retourner aux images pour savoir qui a dit ou fait cela ...* ». Elle a menacé un élève « *tu veux que je montre les images de ce que tu fais en EPS à ta maman ?* »
- (9) Sur la question des contrats, une analyse plus détaillée est développée dans Riff et Guérin (2002).
- (10) C'est ce qu'ont fait par exemple Rochex et ses collaborateurs dans leur travail sur le sens du savoir scolaire chez les élèves (Rochex, 1995).
- (11) Sur cet aspect, les autoconfrontations que nous avons menées se distinguent clairement des usages qui en sont faits en laissant les acteurs s'exprimer et dialoguer librement sur leurs images comme c'est le cas chez Clot (1999) par exemple.

BIBLIOGRAPHIE

- BERK L. (1995). – Pourquoi les enfants parlent tout seuls. **Pour la Science**, 207, 80-85.
- BLOOM B. S. (1953). – Thoughts processes in lectures and seminars. **Journal of General Education**, 7, 160-169.
- CARRIÈRE B. (1954). – Le psychochoc cinématographique. Principes et techniques. Applications au traitement des malades convalescents de delirium tremens. **Annales Médico-Psychologiques**, 112(2), 240-245.
- CASALFIORE S., BERTONE S., DURAND M. (2003). – Une articulation signifiante d'activités en classe. **Recherche et Formation**, 42, 87-98.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CORSARO W.A. (1982). – Something old and something new : The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 145-166.
- CORSARO W.A., MOLINARI L. (2000). – Entering and observing in children's worlds : A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James, **Research with children. Perspective and practices**. London : Falmer Press.
- von CRANACH M., KALBERMATTEN U., INDERMÜHLE K. & GUGLER B. (1982). – **Goal directed action**. London : Academic Press.
- FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J., DURAND M. (2002). – Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. **Revue française de pédagogie**, 139, 107-119.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). – Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. **Revue française de pédagogie**, 138, 51-61.
- GUÉRIN J., TESTEVIDE S. (à paraître). – Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. **Revue STAPS**.
- GRIMSHAW A.D. (1982a). – Foreword. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 115-119.
- GRIMSHAW A.D. (1982b). – Sound-image data records for research on social interaction. Some questions and answers. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 121-144.
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P. (1983). – **Ethnography principles and practice**. London : Routledge.
- MILNER J.-C. (1989). – **Introduction à une science du langage**. Paris : Seuil.
- NIELSEN G. (1962). – **Studies in self confrontation. Viewing a sound motion pictures of self and another person in a stressful dyadic interaction**. Copenhagen : Munksgaard.
- PHTIAKA H., FURLONG J. (1989). – **The deviant researcher ? Ethics and power in field research**. Paper presented at the Economic and Social Research Conference.
- RIFF J., PEREZ S., GUÉRIN J. (1999, mai). – **De l'autoconfrontation comme méthode à l'autoconfrontation comme activité : quelques points de discussion**. Pré-

- sentation aux journées d'études organisées par Y. Clot et J. Riff, Paris, CNAM.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- SCHWARTZ Y. (éd.) (1997). – **Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique**. Paris : PUF.
- TAMMIVAARA J., SCOOT ENRIGHT D. (1986). – On eliciting information : Dialogues with child informants. **Anthropology & Education Quarterly**, 17, 218-238.
- THEUREAU J. (1983). – **Projet de recherche : étude de l'action complexe de travail**. Projet CNRS. 48 p.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémiologique**. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (éd.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- THEUREAU J., JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs**. Toulouse : Octarès éditions.
- VERMERSCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation**. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (1999). – Pour une psychologie phénoménologique. **Psychologie Française**, 44(1), 7-18.
- VERMERSCH P. (2000). – Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. **Expliciter**, 35, 19-35.
- VYGOTSKI L. S. (1997). – **Pensée et langage**. Paris : La Découverte.
- ZAJANO N. C., EDELSBERG C. M. (1993). – Living and writing the researcher-researched relationship. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 6(2), 143-157.

Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants

Michel Grangeat

L'étude s'intéresse à la part du travail enseignant relative à la régulation du curriculum : répartition des contenus, pilotage des dispositifs et projets collectifs, suivi du parcours des élèves, amélioration des procédures d'enseignement. Ces activités complètent les fonctions pédagogique et didactique du métier et nécessitent des compétences spécifiques. Référée au cadre conceptuel de la didactique professionnelle, l'étude, appuyée sur la comparaison de trois groupes d'enseignants, vise, par une analyse du discours, à repérer les conditions du développement de ces compétences : est mis en évidence l'effet de l'organisation de la situation de travail.

Mots-clés : compétences professionnelles, travail enseignant, évaluation, curriculum, didactique professionnelle.

Valider les compétences professionnelles, en estimer la qualité ou même en reconnaître l'existence constitue une difficulté pour les systèmes de formation, initiale ou continue. Concernant les enseignants, ce problème est largement documenté grâce aux études sur les pratiques, qu'il s'agisse de comprendre comment elles évoluent (Altet, 2002 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002) ou d'estimer leurs effets sur les apprentissages (Goigoux, 2002 ; Bressoux & Dessus, 2003). Cependant, ces recherches portent le plus souvent sur le travail en classe, rarement sur les activités de régulation des parcours scolaires : organisation pluriannuelle des contenus,

conduite des dispositifs transdisciplinaires, évaluation des enseignements. Or, actuellement, ces activités sont d'une importance cruciale pour la qualité des pratiques et de l'école. Elles nécessitent des compétences spécifiques constituant l'objet de cet article.

Afin de définir ces compétences et de comprendre leur développement, l'étude se réfère à la sociologie du curriculum et à la didactique professionnelle. En vue de repérer différentes modalités d'actualisation de ces compétences, seront analysés 15 entretiens avec des professeurs du secondaire et du primaire exerçant dans un secteur scolaire où sont organisées

des interactions entre ces deux degrés du système éducatif français. Sera testée l'hypothèse selon laquelle le développement des compétences professionnelles dépend de l'organisation de la situation de travail.

LES COMPÉTENCES CURRICULAIRES DES ENSEIGNANTS

Les compétences des enseignants sont généralement définies (Altet, 1996) selon les aspects didactique ou pédagogique d'une activité concernant un contenu et un groupe-classe spécifiques. De fait, la professionnalité enseignante s'avère façonnée par cette référence à la classe, instance de validation du savoir-enseigner, alors que, de plus en plus, les enseignants ont à mener des actions dépassant ce cadre.

Le travail des enseignants nécessite alors, au quotidien, l'articulation de deux logiques, de deux normes qui orientent leurs activités et leurs représentations (van Zanten, 2001) : d'une part, celle de la conduite de la classe, qui semble souvent régie par des objectifs à court terme, tels que l'instauration d'une situation propice aux apprentissages ou l'acquisition d'un point du programme ; d'autre part, celle des projets et contrats, propres à l'établissement ou au secteur d'exercice, orientés par des visées à plus long terme, telles que la motivation de chaque élève ou la démocratisation de la réussite. Tardif et Lessard (1999) montrent l'importance croissante, dans le travail enseignant, de ces activités visant la coopération entre différents acteurs scolaires, l'atteinte par tous les apprenants des objectifs des curricula, ou encore l'amélioration des procédures d'enseignement afin de les adapter aux évolutions programmatiques. Ces activités, qui concernent l'organisation des parcours scolaires, établie de manière plus ou moins réfléchie dans chaque établissement, surdéterminent les pratiques de classe. Les enseignants sont alors confrontés à de nombreux dilemmes les conduisant à des positions professionnelles difficiles : repli sur la cellule-classe et rejet de tout contrôle sur la qualité de l'enseignement notamment (Tardif & Lessard, 1999).

Ces dérives sont préjudiciables lorsque, comme le notent Kherroubi et Plaisance (2000), la visée du système scolaire n'est plus la sélection mais la préparation de chaque apprenant à poursuivre son cursus dans des conditions favorables à la réussite. Faute

d'assumer cette évolution, le mode de régulation des politiques d'éducation est tel que, pour atteindre cet objectif curriculaire, les acteurs sont renvoyés à leurs responsabilités individuelles, à leur propre éthique professionnelle (van Zanten, 2001) ; en outre, la régulation interne, collégiale, du parcours éducatif est très faible car plutôt fondée sur le regroupement des enseignants par affinités, au détriment d'une coopération des intervenants en vue de modifier le contexte et les résultats de leur travail (van Zanten, 2004). Cette double minoration des aspects collectifs du travail enseignant, en générant ruptures et divergences dans les parcours scolaires, nuit vraisemblablement à la réduction des inégalités sociales à l'école.

Un tel constat invite à mener des recherches sur l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes (Duru-Bellat, 2002) et, notamment, sur les processus cognitifs qui les régissent (Altet, 2003). L'objet de cet article est donc d'étudier les compétences professionnelles qui sous-tendent les activités de conduite du parcours scolaire, dans le cadre du long terme et de la coopération entre intervenants, afin d'atteindre les objectifs du cursus. Ces dernières concernent la gestion du curriculum, en tant qu'il représente la configuration des contenus et des dispositifs d'enseignement, au long du parcours éducatif (Forquin, 1998).

Réguler l'activité d'enseignement sur une longue durée

Analyser les faits éducatifs en termes de curriculum, consiste, selon Forquin (1996), à interroger les contenus enseignés, les dispositifs et situations d'apprentissage constituant les cursus et, enfin, l'atteinte des finalités éducatives. Vis-à-vis des contenus, deux modalités d'organisation de l'activité sont distinguées par le degré de cohérence des différentes interventions : soit un cloisonnement strict entre matières et un cadrage serré des acteurs morcellent l'expérience scolaire ; soit, à l'opposé, le cursus est coordonné par des interactions entre disciplines et enseignants. Vis-à-vis des dispositifs, l'activité est décrite en fonction de la distance culturelle entre les apprenants et l'école : soit le parcours est stratifié, en dispositifs et curricula alternatifs, de sorte que se réduisent les objectifs destinés aux apprenants éloignés de la norme scolaire ; soit le parcours, intégrant la reconnaissance de l'altérité comme nécessaire à l'éducation, comporte des dispositifs visant la congruence, l'ajustement réciproque des activités scolaires et des particularités des apprenants. Vis-à-

vis de l'atteinte des finalités curriculaires, c'est l'évaluation qui importe, particulièrement celle de la pertinence des pratiques : soit cette évaluation, peu formalisée, débouche sur la résolution de difficultés concrètes, au jour le jour ; soit, se rapprochant d'une réflexion sur les pratiques, elle conduit à des ajustements majeurs, en termes de contenus, de dispositifs, voire de perspectives de formation (Tardif & Lessard, 1999).

Deux modalités organiseraient donc les activités de gestion du curriculum et les compétences afférentes : l'une, cellulaire, fermée sur la classe et le savoir disciplinaire ; l'autre, intégrée, organisant les interactions, tant entre individus qu'entre concepts. Ces deux modalités, identifiées par Bernstein (1975), supportent de nombreuses recherches sur le positionnement curriculaire des établissements ou des enseignants (Young, 1998, 2001 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Tardif, 1999 ; van Zanten, 2001 ; Barrère, 2002 ; Roussier-Fusco, 2003). Elles montrent que ces modalités représentent, plutôt, les deux pôles d'un continuum. La question traitée dans cet article est alors celle des mécanismes du positionnement des enseignants sur ce continuum car, en déterminant leurs représentations et leurs pratiques, ils induisent leurs compétences curriculaires.

Du côté des prescriptions officielles, les activités et compétences curriculaires sont présentes également, bien qu'implicitement. L'analyse de référents québécois (Bélaïr, 1996), genevois (Perrenoud, 1999) ou français (BOEN 43, 1994 ; 22, 1997), conduite selon les trois dimensions de l'activité d'enseignement que sont la planification, l'enseignement proprement dit et l'évaluation de son impact (Tardif & Lessard, 1999), permet, effectivement, de retrouver les trois catégories de l'analyse curriculaire précédente. Concernant la planification des contenus au long du curriculum, c'est bien la cohérence entre les intervenants qui est prescrite par des énoncés tels que : connaître les programmes afin de leur référer les activités de classe, coordonner l'école et ses partenaires, analyser en équipe des problèmes d'enseignement. Concernant les dispositifs, c'est leur congruence avec les particularités des apprenants qui est requise, puisque l'enseignant se doit de : mener l'observation des difficultés d'apprentissage, décroiser, élargir la gestion de la classe à un ensemble plus large. L'évaluation des parcours, enfin, leur pertinence vis-à-vis des objectifs curriculaires, est identifiée comme : questionner son fonctionnement afin d'améliorer ses méthodes d'enseignement, identifier l'évo-

lution de ses compétences et établir son programme de formation.

En résumé, les activités et compétences curriculaires concernent la conception, le suivi et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours d'enseignement, sur une longue durée et plusieurs disciplines. Participant de la gestion des cursus, intégrant la temporalité des apprentissages à l'activité d'enseignement, elles complètent les aspects didactiques et pédagogiques de la profession. Elles sont structurées selon trois dimensions : la cohérence, la congruence et la pertinence des composants du curriculum, à l'échelle du cycle au moins. Elles sont liées au positionnement de l'établissement et de l'enseignant entre deux modalités : l'une cellulaire, fermée sur la classe et la discipline, et l'autre intégrée, ouverte aux interactions.

Ce qui est alors intéressant, tant au niveau heuristique qu'à celui de l'ingénierie de la formation, c'est de caractériser les modalités du positionnement des enseignants sur le continuum cellulaire/intégré et d'en comprendre les mécanismes. Il s'agit tout particulièrement de comprendre l'effet de la situation de travail puisque les positionnements du professionnel et de l'établissement semblent liés.

LA COMPÉTENCE COMME RAPPORT À LA SITUATION DE TRAVAIL

La compétence, en se référant au modèle de la didactique professionnelle, dépend largement du « *rapport du sujet aux situations de travail* » (Samurçay & Pastré, 1995 : 15). Même si la qualification de ce rapport n'épuise pas la spécification de la compétence, il semble heuristiquement fructueux, en partant des travaux de Pastré (1999a), de faire correspondre quatre catégories de situations et quatre modalités de compétences :

– Lorsque le but et la démarche de l'action sont clairement définis, la compétence revient à savoir faire, à savoir appliquer le bon mode opératoire.

– Si le but est clairement identifié mais qu'il n'existe pas de cheminement décomposable en étapes conduisant vers ce but, la compétence, c'est savoir comprendre, afin de porter un diagnostic sur la situation et c'est savoir faire, posséder des procédures adéquates.

– Quand la situation comporte une multitude de variables, de sorte que ni le but ni la démarche ne

puissent être clairement précisés, être compétent, c'est savoir combiner, savoir repérer les dimensions principales du problème et trouver une solution, toujours de compromis, n'écartant aucune dimension importante.

– Lorsque l'activité se situe dans un système dynamique, évoluant en partie indépendamment de l'opérateur, ni but ni démarche ne peuvent être précisés et la compétence, c'est savoir anticiper afin d'articuler la connaissance du résultat de ses propres actions et celle des processus qui sont internes au système ou induits par d'autres agents.

Dans le champ éducatif, la situation, conçue également comme un déterminant de la compétence (Jonnaert, 2002), combine des aspects dynamiques et stables. D'une part, « *enseigner, c'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité : physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc.* » (Tardif & Lessard, 1999 : 30). D'autre part, ce travail s'effectue aussi dans un cadre organisationnel stable et uniforme, les classes possédant un mode de fonctionnement assez semblable.

Il est alors possible de penser que, si dans son rapport à la situation, l'enseignant privilégie l'un ou l'autre de ces deux aspects, soit il appliquera des procédures plutôt routinières, se situant alors sur le pôle cellulaire de l'activité, soit il cherchera à tenir compte de la pluralité des composantes de la situation, se positionnant sur le pôle intégré ; plus vraisemblablement, il se situera sur un continuum parcourant les quatre modalités ci-dessus. Il faut alors comprendre ce qui détermine ce rapport de l'agent à sa situation de travail.

L'étendue de l'environnement, premier déterminant de la compétence

Dans les systèmes simples, conduire l'activité en s'appuyant uniquement sur un répertoire de procédures est possible. Néanmoins, l'opérateur, pouvant arriver assez vite aux limites de ce qu'il peut mémoriser, est contraint de dégager une dimension du processus permettant de porter un jugement d'ensemble sur la situation. Cette opération revient à construire « *un concept pragmatique* » (Pastré, 1999a), un « *organisateur de l'activité* » (Mayen & Savoyant, 1999), à la fois prédicteur des résultats de l'action et variable pouvant entrer en relation avec d'autres dimensions de la situation. Dans les systèmes dyna-

miques, les variables fonctionnelles ne sont pas accessibles directement et c'est alors « *un réseau de significations, parfois complexe, qui va se construire comme organisateur de l'action* » (Pastré, 1999a : 117). Ce réseau conceptuel permet à l'agent de repérer et d'anticiper son activité dans le système. Dans les deux cas, la conceptualisation, la représentation que l'agent élabore de son activité (Vergnaud, 1985, 1996), constitue le noyau dur du rapport à la situation.

La différence entre les compétences de deux agents – relevant de modalités plus ou moins développées – tient alors, pour une bonne part, à la qualité de la sélection des informations ; ce qui est prélevé de la situation ne représentant qu'une partie de l'existant. Ainsi, alors qu'un novice se limite à la prise en compte des traits de surface, un agent expert distingue l'essentiel de l'accessoire, repère les dimensions pertinentes pour une action efficace. Il apparaît ainsi que l'environnement dans lequel s'inscrivent ces actions comporte des éléments objectifs, plutôt immuables, et d'autres que le sujet peut moduler, peut concevoir différemment. Cette transformation concerne, notamment, l'extension des dimensions spatiales et temporelles de l'action : Leplat (1997, 2000) montre ainsi que l'agent peut élargir le champ de ses sources d'information en prenant en compte l'activité de ses pairs, opérant en des lieux ou des temps plus ou moins distants, afin d'adapter la sienne à une configuration plus large que la tâche prescrite.

Dans le champ de l'éducation, les études montrent également l'importance de cette conceptualisation (Vergnaud, 2002). Ainsi, Goigoux (2002) repère comment, pour apprendre à lire à de jeunes enfants, une enseignante expérimentée opère différemment selon le type des erreurs produites : seules celles constituant un obstacle à l'atteinte des objectifs du curriculum sont gérées immédiatement et de manière publique si leur résolution est utile aux progrès de tous. À l'inverse, d'autres auteurs montrent comment, dans le jeu des questions et des réponses, certains enseignants, limitant leur activité à la réalisation d'une tâche, s'arrangent pour ne retenir que les réactions des élèves permettant de faire avancer la séance (Florin, 1991 ; Astolfi, 1992) ou de revenir à la préparation et aux activités de routine (Altet, 1994).

Le rapport à la situation de travail est donc un construit qui dépend à la fois du degré d'organisation du contexte et de la personne, de son expérience notamment. L'une des dimensions caractéristiques de ce rapport est l'étendue de l'environnement de travail représenté et pris en compte par le professionnel.

La compétence est donc modulée selon que les indicateurs pris dans la situation se limitent - ou non - au plus proche de l'action et selon que des réseaux de significations articulent - ou non - ces différentes variables.

La distanciation à l'action, deuxième déterminant de la compétence

Le rapport à la situation dépend aussi des opérations intellectuelles qui régissent l'action, et notamment de la base d'orientation (Pastré, 2002) qui correspond à « *la part intelligente de l'action, c'est-à-dire à l'identification de la situation et à la prise de décision* » (Mayen, 1999b : 25). Le développement des compétences consiste alors en un passage progressif d'une régulation agie à une coordination conceptuelle qui rend concevable l'extension des actions à des situations dépassant celle dans laquelle l'agent se trouve concerné ici et maintenant (Pastré, 1999b). Au premier niveau, la compétence s'exprime dans l'action mais adhère à celle-ci, semblant engluée dans l'agir et incapable de s'explicitier ou de se projeter vers une autre situation ; néanmoins, elle est souvent efficace et peu coûteuse en charge mentale. Selon les auteurs, elle est dite empirique (Piaget, 1974), en acte (Vergnaud, 1991) ou incorporée (Leplat, 1997). Au terme du continuum, la compétence est réfléchie (Piaget, 1975, 1977), rationnelle (Savoyant, 1979), explicitée (Pastré, 1999b) : l'agent, distancie mentalement de la tâche en cours, distingue le plan du réel de l'action et celui de sa représentation ; il parvient à réaliser mentalement les actions afin de mettre en œuvre des stratégies d'ensemble et la régulation tend à devenir proactive. Ce développement dépend de l'expérience professionnelle mais plusieurs études montrent qu'accéder à une régulation réfléchie de l'activité nécessite une médiation, par la parole, avec un pair, un tuteur ou un expert (Mayen, 1999b, 2002).

Dans le champ de l'éducation, les recherches mettent également en évidence la nécessité d'interactions avec des éléments médiateurs (Allal, 2002 ; Saada-Robert, 2002). Ainsi, Saujat (2001) montre comment, lors de l'épisode de mise en route de la classe, une enseignante débutante s'oriente à partir d'indicateurs pris sur l'action même ; ce qui la conduit à consacrer un très long moment à faire que chaque élève comprenne sa consigne, avant d'autoriser la classe à commencer. Lors d'une autoconfrontation croisée, une enseignante expérimentée lui permet de comprendre que la variable essentielle est la

rapidité de mise en activité de chaque apprenant ; elle réorganise alors ses débuts de séance.

Le rapport à la situation dépend donc, aussi, de la distance prise par rapport à l'action afin de l'orienter. Cette distanciation constitue un deuxième déterminant du développement des compétences professionnelles qui sera modulé selon que le sujet apparaît comme incorporé, englué, dans l'acte d'enseignement, le conduisant de manière empirique, au coup par coup, ou, à l'opposé, distancie, détaché, régulant son action de manière réfléchie, rationnelle.

QUESTION ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les réflexions précédentes précisent des éléments essentiels à la recherche. Les compétences curriculaires se caractérisent selon trois dimensions – cohérence, congruence et pertinence – et se développent sur un continuum entre deux modalités – cellulaire ou intégrée. Ce développement est caractérisé par la distanciation du professionnel à la tâche et par l'étendue de l'environnement de travail pris en compte afin de réguler l'activité. Dans cette dynamique, l'expérience joue un rôle majeur mais l'organisation de la situation semble opérante également. De plus, la conceptualisation occupant un rôle central dans la professionnalité, l'analyse de la manière dont l'agent se représente son action, ce qu'il dit de sa pratique, constitue, pour la recherche, un accès privilégié aux compétences. Le problème du développement des compétences curriculaires peut alors être décomposé : il s'agit, d'abord, de discriminer différentes modalités de positionnement sur le continuum cellulaire/intégré et, ensuite, de vérifier si celui-ci dépend de la situation de travail. L'hypothèse étant que, lorsque cette situation organise les interactions entre les professionnels, les compétences curriculaires se rapprochent de la modalité intégrée.

L'étude porte sur les enseignants d'un secteur scolaire rurbain, correspondant, pour les résultats de l'évaluation nationale à l'entrée au collège, à la moyenne du département où se déroule l'étude. Sur ce secteur, un dispositif regroupe les enseignants et les cadres du collège et des écoles. Ce « réseau écoles-collège » vise à améliorer la cohérence du parcours scolaire, l'intégration de tous les élèves et l'harmonisation institutionnelle. Les enseignants et les personnels d'encadrement ont la possibilité de

participer à des ateliers de réflexion et d'action pédagogiques ou didactiques, voire de prendre des responsabilités dans la conduite du réseau. Trois groupes d'étude sont alors distingués selon que l'enseignant exerce des responsabilités (RR), se contente de participer aux ateliers (PR) ou ne participe pas (NR). L'échantillon étudié (15 enseignants volontaires) représente 14 % de la population, il comporte 7 enseignants du collège et 8 du primaire.

Le recueil et le traitement des données

Selon les trois dimensions des compétences curriculaires, est explicité un référentiel (cf. annexe 1) fondant une méthodologie de recueil et d'analyse des données adaptée à la complexité d'une évaluation des curricula et des compétences (Figari & Achouche 2001 ; Figari, 2001). Chacune des dimensions est précisée par des critères qui eux-mêmes sont décrits en termes d'indicateurs. Ces derniers, issus du cadre théorique précédent, de recherches antérieures (Grangeat, 2003) et d'observations sur le terrain, permettent de structurer et d'analyser les entretiens avec les enseignants.

Les données sont recueillies par entretiens individuels semi-directifs, d'une durée de vingt-cinq minutes. Cette durée courte a été retenue pour deux raisons : obtenir l'accord d'enseignants peu enclins à prendre le temps de confier leurs conceptions du métier, notamment ceux du groupe NR ; éviter les rationalisations *a posteriori*, les discours convenus, masquant les conceptualisations (Bressoux & Dessus, 2003). Chaque entretien, retranscrit intégralement, est codé en fonction de spécifications correspondant à chaque indicateur du référentiel (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980). Pour chacune de ces catégories, l'analyse – automatisée avec le logiciel Tropes – porte sur les modalités de l'énonciation, d'une part, sur les occurrences et les relations des composantes essentielles de l'activité, d'autre part. L'analyse du discours vise ainsi à caractériser la distanciation du professionnel à son activité et l'étendue de l'environnement de travail pris en compte.

La distanciation est renseignée par l'analyse de l'énonciation : caractérisant le positionnement du locuteur par rapport à la situation de communication, elle constitue le pivot de la relation entre le sujet et le contexte évoqué (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Deux modalités d'énonciation sont retenues : soit le locuteur ou la situation de référence sont absents, soit le positionnement de la relation entre l'enseignant et le monde scolaire est équilibré. Une relation sera désé-

quilibrée, correspondant à un engluement, lorsque sont employés de manière quasi exclusive soit les embrayeurs de la première personne du singulier qui démontrent une centration de l'activité sur l'enseignant, soit le pronom « on » qui laisse entendre une sorte d'indifférenciation du sujet dans l'activité. Pour l'ensemble du texte, si le pourcentage de « on » ou celui de « je » est, respectivement, supérieur à 35 ou 55 – seuils correspondant à 1/5 de l'effectif – alors le discours est considéré comme traduisant un engluement à l'activité.

L'étendue de l'environnement de travail est renseignée par l'analyse des occurrences des termes propres à l'activité d'enseignement – apprenant, enseignant, savoir – et de leurs cooccurrences. Le logiciel utilisé ne décomptant que les concordances très significatives (Ghiglione *et al.*, 1998), cette analyse met au jour un réseau de relations entre les unités du discours qui caractérise le positionnement du locuteur, la manière dont il conçoit la situation à propos de laquelle il s'exprime (Robert & Bouillaguet, 2002). Cette analyse, en fournissant les fréquences de ces relations, permet de quantifier la prise en compte, par l'intervewé, de chaque composante de son activité. La somme de ces quantités, pour les trois classes d'équivalence analysées, rapportée au nombre de mots du discours, correspond à l'étendue de l'environnement professionnel ; cette valeur (E) étant relative, elle autorise une comparaison entre les enseignants.

Pour mener cette comparaison, la distanciation et l'étendue sont combinées afin de constituer l'unité de numération de l'étude. Cette variable, qui correspond à la compétence curriculaire (CC), est construite en pondérant la valeur de l'étendue de l'environnement (E) par un coefficient de distanciation (δ) selon la formule : $CC = \delta \times E$ (où $\delta = 0,8$ lorsque l'énonciation correspond à un engluement et $\delta = 1,2$ à un détachement). Le même calcul est appliqué soit au texte entier, soit aux éléments du discours correspondant aux dimensions ou aux indicateurs.

SITUATION DE TRAVAIL « RÉSEAU » ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Conformément aux aboutissements de la revue de question, les scores des 15 sujets se répartissant de manière linéaire, ils ont été regroupés, selon les quartiles, en 4 modalités de compétences curriculaires :

cellulaire, émergente, élargie et intégrée. Cette procédure vaut pour les trois dimensions évaluées et permet de positionner chaque sujet et donc chaque groupe de l'échantillon sur le continuum cellulaire/intégré.

Un premier niveau d'analyse (1), portant sur l'ensemble du discours, permet de distinguer nettement les trois groupes de l'échantillon (cf. tableau I). Les enseignants NR, ne travaillant pas en réseau, se situent essentiellement (4/5) dans les deux premières modalités, correspondant à une faible distance à l'activité et à une prise en compte réduite de l'environnement didactique. Les enseignants RR, responsables de la conduite d'activités du réseau, se placent essentiellement (4/5) dans les catégories correspondant à une régulation réfléchie de l'activité professionnelle et à une large prise en compte des composants de l'environnement. Aucun enseignant NR ne se situe dans la catégorie intégrée alors qu'aucun enseignant RR ne se situe dans la catégorie cellulaire. Les enseignants PR, participant au réseau, se répartissent entre ces deux pôles.

Apparaît donc une sorte de dynamique allant d'un mode de travail isolé, associé à des compétences curriculaires fermées, jusqu'à un mode de travail inséré dans un réseau, associé à des conceptions curriculaires ouvertes vers l'ensemble du parcours scolaire, la diversité des apprenants et l'amélioration des pratiques professionnelles. Entre ces deux pôles, les compétences se répartissent suffisamment régulièrement pour qu'une analyse plus approfondie permette de dépasser une dichotomie quelque peu attendue.

En regroupant, dans les entretiens, les thèmes (2) concernant chacune des trois dimensions évaluées, une seconde analyse du discours des enseignants, d'un grain plus fin que la première, permet de préciser l'écart constaté précédemment (cf. tableau II). Concernant la mise en cohérence des pratiques individuelles avec le reste du parcours, chacun des

Tableau I. – Répartition des enseignants selon les compétences curriculaires

	Cellulaire	Émergente	Élargie	Intégrée	Total
RR	0	1	1	3	5
PR	1	1	2	1	5
NR	2	2	1	0	5
Total	3	4	4	4	15

groupes se répartit dans toutes les catégories curriculaires. Néanmoins, l'inversion précédente est confirmée : les enseignants NR se retrouvent majoritairement (3/5) dans les deux premières catégories alors que leurs collègues RR se situent plutôt (3/5) dans les deux dernières. Quant aux enseignants PR, ils occupent une position intermédiaire, finalement assez proche du groupe NR. En revanche, les écarts entre les groupes d'enseignants sont flagrants en ce qui concerne la congruence et la pertinence. Pour chacune de ces dimensions, les enseignants NR se situent essentiellement (4/5) dans les deux premières modalités curriculaires, alors que les compétences des enseignants participant au réseau, PR et RR, sont caractéristiques des deux dernières (3-4/5). Cependant, si les enseignants travaillant en réseau (PR-RR) se situent majoritairement dans les catégories caractérisant une conception ouverte du curriculum, pour chaque dimension, un ou deux d'entre eux se placent dans la première ; ceci montre à la fois l'aspect hétérogène du développement et la sensibilité des indicateurs. Au total, cependant, les différences entre les trois groupes portent bien sur les trois dimensions évaluées.

Une troisième analyse, encore plus fine, portant sur les scores moyens de chaque groupe pour chaque indicateur du référentiel (cf. annexe 2), précise les éléments sur lesquels portent ces différences.

Tableau II. – Répartition des enseignants pour chaque dimension de l'activité

Cohérence	Cellulaire	Émergente	Élargie	Intégrée	Total
RR	1	1	1	2	5
PR	1	2	1	1	5
NR	2	1	1	1	5
Total	4	4	3	4	15
Congruence	Cellulaire	Émergente	Élargie	Intégrée	Total
RR	1	0	1	3	5
PR	1	1	2	1	5
NR	2	2	1	0	5
Total	4	3	4	4	15
Pertinence	Cellulaire	Émergente	Élargie	Intégrée	Total
RR	0	2	0	3	5
PR	1	0	3	1	5
NR	2	2	1	0	5
Total	3	4	4	4	15

Concernant la première dimension de l'étude, les compétences à piloter le dispositif ne différencient que faiblement les trois groupes : les rencontres informelles, en fonction des disponibilités, surdéterminent la conduite des dispositifs curriculaires. En revanche, trois indicateurs mettent en évidence de nets écarts – participer, coopérer, associer – traduisant la plus grande ouverture des conceptions curriculaires des enseignants travaillant dans le contexte « réseau ». Confirmant l'analyse par dimensions, l'écart est plus net en ce qui concerne l'adaptation des activités de classe avec la diversité des élèves : les scores moyens des trois groupes se répartissent graduellement en fonction de l'implication dans le réseau ; ceux du groupe NR étant toujours inférieurs. Les écarts les plus importants concernent : le fait de situer chaque élève par rapport à l'ensemble de la classe et celui de détecter leurs compétences particulières. Ce résultat traduit, pour les enseignants « réseau », une prise en compte plus équilibrée, plus distanciée et plus large des particularités des apprenants. Concernant l'appréciation de la pertinence des pratiques de classe, les scores moyens des groupes PR et RR se distinguent peu, montrant l'effet important de la situation « réseau » sur cette dimension.

Variabilité du développement des compétences selon le contexte

Ces résultats conduisent à distinguer nettement les trois groupes de l'échantillon. Serait alors mise en évidence une relation entre l'organisation de travail et le développement des compétences curriculaires. Cependant, afin de confirmer ce résultat, il faut vérifier qu'une telle distinction résiste à des analyses portant sur d'autres variables indépendantes. L'analyse menée pour distinguer les enseignants du premier et du second degré ne faisant apparaître aucune différence quant aux compétences curriculaires, reste à tester l'influence de l'expérience professionnelle.

EFFETS RESPECTIFS DE L'EXPÉRIENCE ET DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL

L'expérience professionnelle sera caractérisée par deux critères : l'ancienneté dans le métier, et les événements critiques identifiés comme facteur d'évolution. Si l'ancienneté expliquait le développement, alors l'analyse par catégories d'âge montrerait que les enseignants novices ont des compétences

proches de la modalité cellulaire, les plus expérimentés étant plus intégrés. Si les événements critiques déterminaient le développement, alors dans les discours, il faudrait, pour valider l'hypothèse, que les enseignants identifient l'apport du contexte « réseau » comme facteur d'évolution.

L'ancienneté dans le métier, une caractéristique insuffisante

Dans la première tranche d'âge (cf. tableau III), moins de cinq années d'expérience, les compétences se répartissent sur les trois premières modalités : le seul enseignant réellement novice a un score de niveau 1, il participe aux ateliers du réseau ; celui de niveau 2 ne participe pas au réseau, il a travaillé dans une entreprise avant d'enseigner ; celui de niveau 3 participe au réseau. Dans la seconde tranche d'âge, durant laquelle s'installe la professionnalité, l'implication dans le réseau correspond à des compétences curriculaires supérieures ; un enseignant NR a un score correspondant à des compétences élargies, il a travaillé en équipe pluridisciplinaire en entreprise. Concernant les enseignants ayant plus de dix années d'expérience, le seul enseignant dont le score soit de niveau 1 n'est pas impliqué dans le réseau ; quant aux autres, responsables ou participants des ateliers du réseau, ils se répartissent entre les trois autres catégories. L'effet de l'ancienneté semble alors diverger : un mode correspondant à un léger repli vers la cellule-classe, un autre à une large intégration.

Pour chaque catégorie d'ancienneté, les enseignants exerçant dans le contexte « réseau » manifestent donc des compétences curriculaires plus développées. Ces effets recouvrent et complètent ceux de l'expérience, mis en évidence par les recherches citées plus avant. Les résultats sont donc confirmés par l'analyse selon l'ancienneté.

Des facteurs de développement inscrits dans la situation

L'analyse des événements critiques conduit à revenir aux transcriptions des discours (cf. tableau IV). Portant sur l'indicateur 3.2.1 consistant à préciser la manière dont l'enseignant constate la variabilité des activités proposées aux apprenants, elle montre que la source principale de la modification des pratiques se situe dans l'observation rapide et l'évaluation fréquente des élèves, afin de prendre, dans l'activité, des indicateurs relatifs aux attitudes ou aux acquis. Ce point de vue, partagé par la plupart des enseignants interrogés (12/15), même si une légère modé-

Tableau III. – **Compétences curriculaires en fonction de l'expérience et de l'implication**

Ancienneté/ métier	Implication/ dispositif	CC-1 Cellulaire	CC-2 Émergente	CC-3 Élargie	CC-4 Intégrée	Total
[0 - 5] ans	RR					0
	PR	1		1		2
	NR		1			1
	Total	1	1	1	0	3
[5 - 10] ans	RR				2	2
	PR			1		1
	NR	1	1	1		3
	Total	1	1	2	2	6
>10 ans	RR		1	1	1	3
	PR		1		1	2
	NR	1				1
	Total	1	2	1	2	6

ration existe pour les enseignants isolés, ne différencie pas significativement les compétences des enseignants ; il s'agit donc d'un aspect du noyau dur du métier.

En revanche, trois causes d'évolution des compétences apparaissent propres à la situation « réseau » : mener une réflexion approfondie sur les activités professionnelles, sentir la nécessité d'une harmonisation au niveau du parcours scolaire, reconnaître la diversité des élèves. De fait, les discours indiquent nettement que la participation aux échanges, aux réflexions et aux actions, dans le cadre du réseau, induit une « prise de conscience » de la nécessité d'élargir le répertoire des savoir-faire pratiques :

« Par rapport à mes pratiques, avec ce qu'on a fait dans le réseau Écoles-Collège, j'ai vraiment pris conscience que les gamins pouvaient arriver avec une hétérogénéité énorme. Un truc tout bête : moi j'ai compris que, pour un gamin de 6°, ce n'était pas évident de tracer un trait à la règle ; cela me paraissait complètement aberrant, on m'aurait dit cela il y a deux ans. Moi, jusqu'à présent, j'étais hyper rigoureux là-dessus. Eh bien maintenant je me suis aperçu que c'est peut-être à nous de leur apprendre parce qu'ils ne savent pas faire. Je crois que ce qui m'a fait énormément de bien c'est une réunion avec les enseignants du primaire quand on leur a distribué le nouveau programme de sciences ; on est allé en face, à l'école, et c'est là que j'ai compris qu'ils ne fonctionnaient pas comme nous. Avant, on ne lisait pas les programmes du primaire, faut être honnête. »

Tableau IV. – **Facteurs de l'évolution des pratiques dans les discours enseignants**

Les facteurs de l'évolution des savoir-faire :	RR	PR	NR	Total
Observation ou évaluation des élèves qui permet de constater les effets des pratiques	5	4	3	12
Confrontation des idées qui fait porter un regard plus réfléchi sur les activités	4	5	0	9
Prise de conscience de la nécessité d'harmoniser au niveau du parcours	5	2	0	7
Prise de conscience de la diversité des élèves	4	3	0	7
Intégration de nouveaux outils, habitude de « piquer » des idées d'un côté et de l'autre	0	1	4	5
Bilan des séances dans un classeur et accumulation des situations d'année en année	1	1	2	4
Habitude installée d'harmoniser les activités avec les collègues proches	3	1	0	4
Évolution des pratiques avec l'âge	2	1	1	4

Dans les discours des enseignants isolés, les sources du renouvellement des pratiques existent mais s'avèrent uniquement conjoncturelles, aléatoires : intégration d'un nouvel instrument, souvent informatique, rencontre d'un collègue, consultation d'un site internet, écoute d'une conférence. Le pilotage empirique de l'activité est alors privilégié, qu'il soit immédiat ou reporté d'une année sur l'autre :

« À la fin de l'heure, j'essaie de faire le bilan de ce qui a été compris et pas compris : je donne un exercice à faire à la maison et je vois s'il a été réussi ou pas le lendemain... Mais déjà sur la première impression, à la fin de l'heure, je réfléchis : "Bon ça doit être passé, par contre là, ça n'a pas été compris, ça c'est à revoir" puis je prépare les exercices pour le lendemain. Et je vois éventuellement sur les résultats lors du contrôle. Je mémorise ce qui se passe en classe... enfin, je le note sur mes papiers aussi. L'année d'après je me dis : "Bon, il y a cela qui a bien marché l'année dernière. Cela, par contre, il faut que je le présente différemment parce qu'il y a eu tel écueil." Donc ma pratique évolue avec l'expérience. Chaque année, en travaillant sur les notions et en les retravaillant, on accumule l'ensemble des situations possibles de l'élève. »

L'imputation de ces pratiques à l'habitude ancienne, antérieure au dispositif évalué ici, d'échanger entre collègues, n'est finalement guère fréquente (4/15 enseignants) ; cependant, comme elle n'apparaît que chez les sujets « réseau », elle pourrait constituer un support au développement des compétences curriculaires.

Cette analyse conduit donc à réfuter l'hypothèse selon laquelle les résultats seraient dus à la simple personnalité des enseignants, à leurs convictions antérieures.

IMPORTANCE DE L'ORGANISATION DE LA SITUATION DE TRAVAIL

Les résultats de l'étude permettent d'identifier comme déterminante l'influence de l'organisation de la situation de travail sur le développement des compétences curriculaires. De fait, lorsque, institutionnellement, les acteurs d'un même territoire éducatif ont l'occasion d'interagir, de réfléchir et de coopérer autour de problèmes professionnels, sont réduites les dérives de repli sur la cellule-classe et, parallèlement, sont stimulés les processus d'intégration des activités d'enseignement. Une telle organisation constituerait donc une situation qui, potentiellement, comporte des occasions de développement de ces compétences (Mayen, 1999a ; 2000).

Cette influence de la situation s'exerce bien évidemment sans supplanter totalement celle due au déroulement du temps, qui donne à l'enseignant l'occasion de rencontrer les événements construisant son expérience professionnelle. Ces résultats rejoignent ceux produits par d'autres travaux à propos des écarts de compétences entre novices et experts (Mayen & Savoyant, 1999). Cependant la présente étude montre que, une fois passées les années de découverte des pratiques constituant le noyau dur du métier, le contexte « réseau » agit comme un facteur dynamisant de manière critique le développement des compétences curriculaires des enseignants. En cela, l'étude retrouve les analyses qui ont mis en évidence le fait que « l'action est guidée, d'une part par une intention, un plan, d'autre part, aussi, par des caractéristiques de l'environnement qui appellent certaines actions, qui favorisent certains modes d'exécution » (Leplat, 2000 :123).

Cette combinaison de deux dynamiques, l'expérience professionnelle et l'organisation de la situation, dégage un espace de modification des conceptualisations et des pratiques potentiellement formateur. Premièrement, en effet, les résultats montrent que les compétences curriculaires des enseignants de l'étude ne sont pas closes en des catégories figées puisque chacun s'inscrit, au moins pour une dimension, sur une modalité qui n'est pas fermée sur la cellule-classe. Deuxièmement, le fait que l'organisation du travail joue sur le développement de ces compétences donne, à chaque enseignant du secteur étudié, l'occasion de trouver des ressources pour les élargir et les approfondir. De fait, ces résultats permettent de distinguer quatre modalités pour caractériser les compétences curriculaires, quatre manières, pour l'enseignant, de se positionner dans les activités concernant le parcours des apprenants. Ceci rejoint les résultats d'autres études, relatives à l'exercice du métier, à la socialisation professionnelle des enseignants (van Zanten, 2002), qui mettent en évidence à la fois un continuum dans les pratiques et une influence du contexte. Ainsi, Barrère (2002), en analysant 40 entretiens, distingue trois postures – fermée, ouverte et entrouverte – quant au travail en équipe.

Ces conjonctions permettent de renforcer les résultats de cette étude fondée sur un échantillon qui a du sens, quant à la population étudiée, mais qui reste faible, quant à la généralisabilité des résultats.

Manque cependant à ces résultats l'évaluation des effets de chacune des quatre modalités sur les apprentissages scolaires. Toutefois Tochon (2003),

dans un cadre conceptuel proche de celui de cette étude, met en évidence les effets de l'expertise de l'enseignant sur les apprentissages, lors du travail de groupe : leur efficacité varie selon que la conduite du groupe est assurée par un enseignant novice ou un expert. D'autre part, une étude sur l'évaluation des démarches d'enseignement de la lecture (Le Bastard-Lendrier & Suchaut, 2000) met en évidence l'effet positif de la continuité didactique, durant plusieurs années du cycle, sur les apprentissages. Il paraît probable que des résultats similaires seraient trouvés dans le cas des compétences curriculaires mais il s'agit d'hypothèses à confirmer.

En conséquence, dans des limites liées au faible effectif et à la centration sur le discours enseignant, ces concordances tendent à confirmer la validité de la méthodologie et des résultats de cette étude. D'une part, le système d'indicateurs et le traitement du discours qui lui est adapté permettent de pointer et de comprendre les écarts existant entre les enseignants. D'autre part, sont mis en évidence les effets conjoints sur le développement des compétences curriculaires de l'expérience professionnelle et de l'organisation de la situation d'exercice.

Sur le plan pratique, cette seconde variable – directement accessible, contrairement à l'ancienneté dans le métier – a des implications au niveau de l'accompagnement des enseignants dans un dispositif de formation continue (Lafortune *et al.*, 2001), de l'instauration de synergies entre établissements (Dutercq, 2000) et des régulations locales induites par le

contexte de décentralisation (van Zanten, 2000). Organiser la situation de travail en institutionnalisant des interactions et des coopérations, entre acteurs d'un même secteur scolaire, autour de problèmes didactiques, pédagogiques ou curriculaires, devrait conduire à un fonctionnement curriculaire plus intégré, vraisemblablement plus efficace et plus équitable.

Sur le plan heuristique, ces conclusions conduisent à envisager d'autres études. D'abord, il importe, afin de caractériser les 4 modalités des compétences, de revenir au contenu des entretiens : il s'agit, sur le continuum cellulaire/intégré, de caractériser chaque niveau de conceptualisation et notamment d'identifier l'évolution des règles d'action, des savoir-faire que les enseignants disent utiliser, dans chacune des dimensions de l'activité curriculaire. Ensuite, il convient de vérifier la relation entre conceptualisations et pratiques d'une part, entre conceptualisations et apprentissages d'autre part. Enfin, il est nécessaire d'évaluer plus largement les effets de l'organisation de tels réseaux d'action et de réflexion professionnelles au niveau du secteur scolaire.

De telles études, portant sur les aspects collectifs et curriculaires du travail enseignant, complèteraient ce que l'on sait des processus qui régissent le développement des compétences professionnelles.

Michel Grangeat

Laboratoire des Sciences de l'Éducation (L.S.E.)
Université P. Mendès-France - I.U.F.M. - Grenoble

NOTES

(1) Les quantifications nécessaires à cette analyse sont produites uniquement par le logiciel Tropes ; la fidélité est donc élevée.

(2) Ce regroupement thématique est opéré grâce à l'outil « délimiteurs » du logiciel Tropes ; la fidélité reste élevée puisque l'analyse thématique et les entretiens sont fondés sur les mêmes indicateurs du référentiel d'évaluation ; pour cette même raison, la validité de l'analyse par dimension est importante.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. (2002). – Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire. *In* J. Dolz et E. Ollagnier (éds.), **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles : De Boeck, p. 77-94.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1996, 3^e éd. 2001). – Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- ALTET M. (2002). – Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 85-93.
- ALTET M. (2003). – Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n° 10, p. 31-43
- ASTOLFI J.P. (1992). – **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- BARRÈRE A. (2002). – Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? **Sociologie du travail**, n° 44, p. 81-497.
- BÉLAIR L. (1996, 3^e éd. 2001). – La formation à la complexité du métier d'enseignant. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck. p. 63-75.
- BERNSTEIN B. (1975). – On the classification and framing of educational knowledge. *In* **Class, codes and control (vol. 3)**. Londres : Routledge and Kegan Paul, p. 85-115.
- BRESSOUX P. et DESSUS P. (2003). – Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. *In* M. Kail et M. Fayol (dir.), **Les sciences cognitives et l'école**. Paris : PUF, p. 213-257.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DUTERCQ Y. (2000). – Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. **Revue française de pédagogie**, n° 130, p. 143-170.
- FIGARI G. (2001). – L'évaluation de l'établissement : pour une construction collective de sens. *In* G. Pelletier (dir.), **Décentralisation en éducation : entre projet et évaluation**. Montréal : Éditions de l'AFIDES, p. 9-37.
- FIGARI G. et ACHOUCHE M. (2001). – **L'activité évaluative réinterrogée**. Bruxelles : De Boeck.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FORQUIN J.-C. (1996, 2^e éd.). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1998). – Curriculum. *In* P. Champy & C. Étévé, **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan, p. 239-243.
- GHIGLIONE R., BEAUVOIS J.-L., CHABROL C. et TROGNON A. (1980). – **Manuel d'analyse de contenu**. Paris : Armand Colin.
- GHIGLIONE R., LANDRÉ A., BROMBERG M. et MOLETTE P. (1998). – **L'analyse automatique des contenus**. Paris : Dunod.
- GOIGOUX R. (2002). – Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 125-134.
- GRANGEAT M. (2003). – Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire. **Mesure et évaluation en éducation**, n° 26, 3, p. 61-83.
- JONNAERT P. (2002). – **Compétences et socioconstructivisme**. Bruxelles : De Boeck.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2002). – **L'énonciation - De la subjectivité dans le langage**. Paris : Armand Colin.
- KHERROUBI M. et PLAISANCE É. (2000). – Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France. *In* A. van Zanten (dir.), **L'état de l'école**. Paris : La Découverte. p. 26-34.
- LAFORTUNE L., DEAUDELIN C. et DESLANDES R. (2001). – Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. *In* L. Lafortune *et al.*, **La formation continue – De la réflexion à l'action**. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 45-71.
- LE BASTARD-LANDRIER S. et SUCHAUT B. (2000). – L'élève comme objet d'évaluation au sein d'une démarche d'apprentissage de la lecture. **Mesure et évaluation en éducation**, n° 23, 2-3, p. 21-36.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique**. Paris : PUF.
- LEPLAT J. (2000). – L'environnement de l'action en situation de travail. *In* J.-M. Barbier *et al.*, **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF, p. 107-132.
- MARCEL J.-F., OLRYS P., ROTHIER-BAUTZER E. et SONNTAG M. (2002). – Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 135-170.
- MAYEN P. (1999a). – Des situations potentielles de développement. **Éducation permanente**, n° 139, p. 65-86.
- MAYEN P. (1999b). – Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. **Éducation permanente**, n° 141, p. 23-38.
- MAYEN P. (2000). – Interactions tutorales au travail et négociations formatives. **Recherche et formation**, n° 35, p. 59-73.
- MAYEN P. (2002). – Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. **Éducation permanente**, n° 151, p. 87-107.
- MAYEN P. et SAVOYANT A. (1999). – Application de procédures et compétences. **Formation Emploi**, n° 67, p. 77-92.

- PASTRÉ P. (1999a). – Travail et compétences : un point de vue de didacticien. **Formation Emploi**, n° 67, p. 109-124.
- PASTRÉ P. (1999b). – La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. **Éducation permanente**, n° 139, p. 13-37.
- PASTRÉ P. (2002). – L'analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 9-17.
- PERRENOUD P. (1999). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage**. Paris : ESF.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1975). – **L'équilibration, problème central du développement**. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1977). – **Recherches sur l'abstraction réfléchiissante**. Paris : PUF.
- ROBERT A. D. et BOUILLAGUET A. (2002). – **L'analyse de contenu**. Paris : PUF.
- ROUSSIER-FUSCO E. (2003). – Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne. **Revue française de pédagogie**, n° 144, p. 9-37.
- SAMURÇAY R. et PASTRÉ P. (1995). – La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. **Éducation permanente**, n° 123, p. 13-31.
- SAADA-ROBERT M. (2002). – Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. *In* M. Brossard et J. Fijalkow (éds), **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygostskiennes**. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux. p. 89-101.
- SAUJAT F. (2001). – Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. **Éducation permanente**, n° 146, p. 87-97.
- SAVOYANT A. (1979). – Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. **Cahiers de psychologie cognitive**, n° 22, p. 17-28.
- TARDIF J. (1999). – **Le transfert des apprentissages**. Montréal : les éditions Logiques.
- TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck.
- TOCHON F. V. (2003). – **L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2004). – **Les politiques d'éducation**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. *et al.* (2002). – **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (dir.) (2000). – **L'état de l'école**. Paris : éditions La Découverte.
- VERGNAUD G. (1985). – Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. **Psychologie française**, n° 30, p. 245-252.
- VERGNAUD G. (1991). – Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. **Revue française de pédagogie**, n° 96, p. 79-86.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, p. 275-292.
- VERGNAUD G. (2002). – L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? *In* F. Leutenegger et M. Saada-Robert (éds.), **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck, p. 31-44.
- YOUNG M. (2001). – Du «curriculum en tant que construction sociale» à la «spécialisation intégrative». **Revue française de pédagogie**, n° 135, p. 9-34.
- YOUNG M. (1998). – **The curriculum of the future**. Londres : Falmer Press.

L'analyse du discours comme accès aux compétences curriculaires

L'analyse du discours à propos du travail, parce que ce dernier traduit la manière dont le locuteur conceptualise son activité, est retenue ici comme l'un des accès à la compétence professionnelle. Dans cette recherche, cette analyse est automatisée par le logiciel Tropes (Ghiglione *et al.*, 1998) car ce dernier présente deux avantages essentiels : l'appui sur une théorie visant à comprendre, par le discours, l'univers cognitif du sujet ; la liberté laissée au chercheur dans l'interprétation des résultats, seule l'analyse étant assumée par le logiciel.

Deux éléments de l'analyse discriminent les entretiens étudiés ici : la fréquence des déictiques (on, je, ils, etc.) et celle des références, des catégories sémantiques, utilisées par l'interviewé. Ces deux éléments, parce qu'ils traduisent le rapport du sujet à sa situation de travail, ont été retenus, dans cette recherche, comme caractérisant la compétence professionnelle.

1. L'observation du fonctionnement des déictiques, et notamment des pronoms personnels, est intéressante car celui-ci détermine la manière dont le locuteur se positionne, se distancie, de la situation. La difficulté à réguler son action de manière distanciée, dans une situation nouvelle, critique pour l'interviewée (PE, cycle II, NR, cellulaire), apparaît ainsi dans l'extrait suivant :

« Donc, les enfants pour qui j'avais un doute, le moindre doute, l'institutrice spécialisée me les prenait, elle faisait quelques petits tests de lecture en fonction de nous, de notre avancée dans les sons, etc. et elle me disait : "Non, non, celui-là ça devrait aller." Pour situer l'élève dans son niveau, c'est très difficile pour moi parce que je ne savais pas, par exemple, en janvier-février, où est-ce qu'ils doivent, où est-ce qu'ils sont censés en être. Par exemple, ceux qui sont éventuellement le plus en retard, est-ce qu'en février, si on n'a pas compris qu'il y a un système de syllabique et que cela fonctionne avec "m-a ma", etc. : est-ce que c'est grave ou pas ? »

Dans l'étude présente, l'excès de « on » ou de « je » apparaît comme un indice de cette adhérence à l'activité. Le logiciel effectue ces quantifications. Un seuil a été fixé qui permet de définir cette distanciation des professionnels à leur situation de travail ; il correspond, pour chacun de ces pronoms, à celui du 3^e décile de l'échantillon.

2. L'étude des relations entre les catégories lexicales permet de mettre au jour les univers référentiels de l'énonciateur. L'étendue du contexte de travail, construit par l'interviewé (PE, cycle II, PR, intégré), mettant en évidence le large réseau de relations dans lequel s'inscrit son activité, apparaît dans l'extrait ci-dessous :

« La diversité des élèves, personnellement, je la gère de deux façons. D'abord en tenant compte du rythme de l'enfant, il y a forcément des enfants qui ont besoin d'un peu plus de temps ; d'autres relèvent de difficultés au niveau de la construction même du savoir, donc là il faut essayer de remédier aux lacunes au travers d'activités de décroisement. En lecture, en mathématiques, je regarde les élèves ; auparavant, et beaucoup de collègues actuellement, on regarde un élève, on va le regarder dans sa globalité, donc on a du mal, parfois, à cerner ce dont il a besoin ou ce qu'il faut qu'il sache pour continuer son parcours scolaire sans trop de difficulté. Donc, moi personnellement, à partir de cette discussion avec les collègues dans le groupe "Évaluation" du réseau, quand je regarde un élève, cela me permet de zoomer sur les compétences essentielles et de me dire : Bon, finalement, les compétences de base, il les développe bien ; il n'y a pas de problèmes majeurs. »

Le logiciel, en laissant au chercheur la possibilité de paramétrer le contenu des catégories régissant l'analyse, décompte les occurrences et cooccurrences de chacun de ces univers de référence. Pour la catégorie « apprenant », par exemple, ces fréquences varient du simple au double, à nombre de mots constant.

Une telle analyse vise donc à repérer ce qui est dit et comment cela est dit afin d'accéder à la manière dont le locuteur construit le contexte auquel se réfère son discours. Lorsque ce référent est la situation de travail, cette analyse constitue l'un des accès aux processus cognitifs qui régissent les compétences professionnelles.

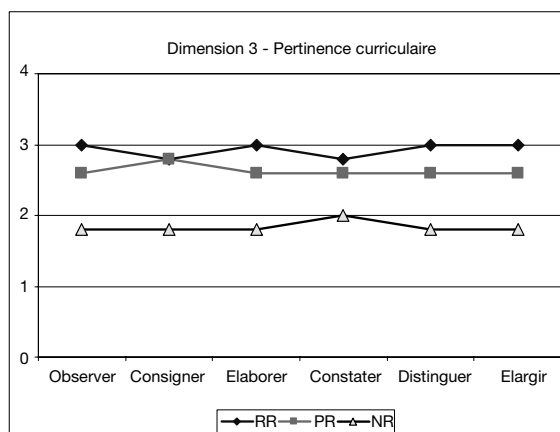
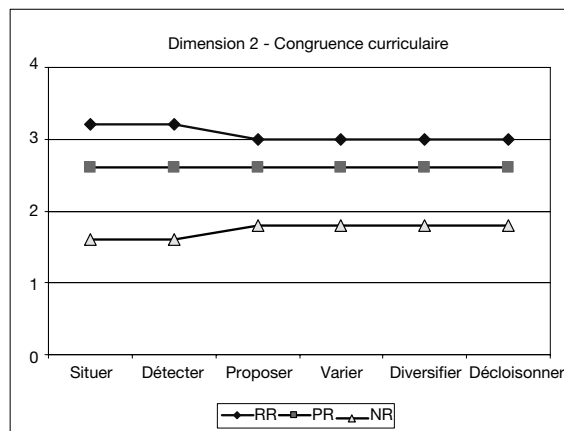
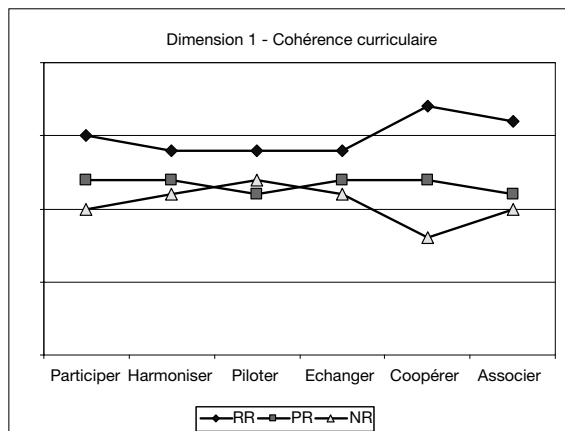
Annexe 1 : Référentiel d'évaluation des compétences curriculaires

Dimension 1 : La cohérence curriculaire	
Critères	Indicateurs : Ce que dit l'enseignant de sa manière de
1-1 : Articulation des activités (contenus et dispositifs)	1-1-1 : participer à un projet collectif visant les apprentissages scolaires.
	1-1-2 : harmoniser les activités d'enseignement entre collègues.
	1-1-3 : piloter les activités ou le dispositif collectif.
1-2 : Interaction des acteurs (internes et externes)	1-2-1 : échanger à propos des pratiques professionnelles.
	1-2-2 : coopérer avec les intervenants du champ scolaire dans l'établissement.
	1-2-3 : associer les partenaires de l'école dans certaines activités scolaires.

Dimension 2 : La congruence curriculaire	
Critères	Indicateurs : Ce que dit l'enseignant de sa manière de
2-1 : Considération des particularités (savoirs et mobiles)	2-1-1 : situer les apprenants vis-à-vis des activités et des dispositifs scolaires.
	2-1-2 : détecter les compétences des apprenants.
	2-1-3 : proposer des buts selon les particularités des apprenants.
2-2 : Adaptation à la diversité (diachronie, synchronie)	2-2-1 : varier les situations d'apprentissage dans la durée.
	2-2-2 : diversifier les situations dans un même temps.
	2-2-3 : décloisonner les sections selon la diversité des apprenants.

Dimension 3 : La pertinence curriculaire	
Critères	Indicateurs : Ce que dit l'enseignant de sa manière de
3-1 : Appréciation des activités (indicateurs et instruments)	3-1-1 : observer les effets des activités sur les apprentissages et les conduites.
	3-1-2 : consigner les effets des activités sur les apprentissages et les conduites.
	3-1-3 : élaborer des instruments d'évaluation des effets des activités.
3-2 : Progression des pratiques (réussites et objectifs)	3-2-1 : constater la variabilité des activités proposées aux apprenants.
	3-2-2 : distinguer les pratiques professionnelles maîtrisées ou à améliorer.
	3-2-3 : élargir le répertoire d'activités proposées aux apprenants.

Annexe 2 : Scores moyens des trois groupes de l'étude



L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle

Enquête sur les représentations enseignantes

*Laurence Corbel
Benoit Falaize*

Issu d'un travail réalisé dans le cadre de l'INRP, cet article aborde l'enseignement des sujets délicats ayant trait à la mémoire et à l'histoire du XX^e siècle, principalement les questions de l'extermination des juifs et des guerres de décolonisation. L'enquête, menée entre 2000 et 2003 dans l'académie de Versailles, a permis de mettre en lumière les difficultés propres à ces enseignements, de l'école primaire au lycée, dans différents champs disciplinaires – Lettres, Histoire et Philosophie. Elle a également conduit à une analyse des représentations qui ont cours, tant chez les élèves que chez les professeurs, sur ces sujets auxquels l'actualité donne une résonance toute particulière.

Mots-clés : extermination des juifs, guerre d'Algérie, mémoire, didactique de l'histoire, concurrence des mémoires.

L'enseignement de l'extermination des juifs d'Europe et des guerres de décolonisation a donné lieu à des publications tant historiographiques que didactiques qui ont souligné l'importance des enjeux propres à ces sujets, mais aussi les difficultés de leur transmission scolaire (1). Affirmation inconditionnelle d'un devoir de mémoire, éventuels effets de sacralisation qui en résultent, constat d'une concurrence entre des mémoires diversement considérées, telles sont les questions soulevées par les enquêtes, études ou comptes rendus d'expériences pédagogiques. Les problèmes se posent sur le plan historiographique et philosophique,

mais ils tiennent aussi aux répercussions et aux résonances que cette matière historique peut avoir sur l'enseignement primaire et secondaire. C'est pourquoi, par delà les différences, on repère dans le traitement pédagogique de ces deux périodes tragiques, qui renvoient toutes deux « *au tableau noir de notre histoire* » (2), une même oscillation entre une phase d'occultation et une autre de forte médiatisation qui peut se traduire sur le plan de l'enseignement par une tension entre la transmission d'une histoire qui occulterait les conflits de mémoires et celle d'une mémoire qui oublierait l'histoire.

Il semble, à ce titre, que la guerre d'Algérie ait un destin semblable à celui de la période de Vichy, car une première période d'occultation et de travail de deuil a été suivie, depuis le début des années 90, par une autre période d'active redécouverte de ce conflit qui constitue un moment central de la décolonisation française. C'est donc un schéma proche de celui concernant la Seconde Guerre mondiale qui est reproduit. Ainsi, alors même qu'il y a une spécificité irréductible de ces deux événements, dans leur nature comme dans leur échelle, leurs enjeux mémoriels présentent des proximités qui se jouent, précisément, au moment de leur transmission scolaire. Par ailleurs, l'inégalité de traitement, révélée par l'enquête, sur le plan des pratiques professionnelles, entre les deux sujets, semble reproduire celle constatée dans la littérature didactique, puisque la question de l'enseignement du génocide juif a été beaucoup plus étudiée que celle de la décolonisation.

OBJET ET MÉTHODE DE L'ENQUÊTE

Ce sont ces constats et difficultés qui constituent le point de départ de la recherche dont nous présentons ici certains des résultats (3).

Une problématique pédagogique

L'enseignement de l'histoire, dès lors qu'il touche aux événements les plus tragiques de ce siècle, exaspère la tension entre mémoire et histoire qu'analysait Marc Bloch dans son *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (4). L'émotion que peut induire la narration de ces événements semble être difficile à conjuguer avec la légitime ambition de l'historien d'analyser ces événements au moyen d'une démarche scientifique et objective. Mais si l'on admet que l'histoire, singulièrement lorsqu'elle est enseignée à l'école, consiste d'abord, comme l'a écrit Lucien Febvre, à « organiser le passé en fonction du présent », on comprend que la dimension scientifique coexiste toujours plus ou moins avec une dimension mémorielle, laquelle inclut elle-même des références identitaires, donc des attitudes affectives et des réactions émotionnelles. C'est pourquoi, à sa fonction critique, l'histoire associe une fonction civique et, « dans une certaine mesure, une fonction éthique (5) ». Il reste que cette triple finalité de l'histoire est nécessairement plus problématique encore lorsqu'on aborde

des événements aussi intenses ou surchargés d'enjeux que la Shoah ou les guerres de décolonisation.

Il importe aussi de prendre en considération le fait que, dans la mesure où ces événements sont abordés à l'école élémentaire, au collège ou au lycée, en dehors du programme d'histoire proprement dit, par exemple à l'occasion des cours d'éducation civique, de littérature ou de philosophie, alors les élèves, confrontés à la juxtaposition des rationalités différentes qui caractérisent chacune de ces disciplines, risquent de retenir principalement ce qui constitue le trait commun le plus partagé de ces approches scolaires de l'histoire tragique, à savoir la dimension identitaire et émotionnelle.

Le souci d'interroger cette dimension particulière des deux événements considérés – l'extermination des juifs et les guerres de décolonisation –, à tous les niveaux où cet enseignement est ou devrait être délivré (cycle 3 de l'enseignement élémentaire, collège et lycée), a été l'un des axes de la recherche présentée ici. La tension évoquée entre émotion et raison, mémoire et savoir, n'est à l'évidence pas propre à un niveau d'enseignement, même si elle joue à chaque fois de manière spécifique. Le projet initial était donc de mieux cerner son évolution, et peut-être sa résolution, au fur et à mesure de la progression en âge des élèves. Surtout il s'agissait d'examiner dans quelles conditions et sous quelles modalités, dans les pratiques de classe, dans l'exercice du métier, cette tension épistémologique et pédagogique était à l'œuvre.

Méthodologie et déroulement de l'enquête

L'étude a été conduite en deux temps. Lors de la première phase, un questionnaire écrit de dix-sept *items* a été envoyé à une quarantaine d'enseignants, et vingt-quatre ont été retournés. Deux aspects ressortaient avec acuité dans les réponses : d'une part l'absence quasi-totale de propos relatifs à la colonisation, à la décolonisation et à la guerre d'Algérie, d'autre part, l'ampleur du traitement scolaire de l'extermination des juifs et l'importance de l'investissement émotionnel que cette question suscite, quel que soit le niveau et la discipline enseignée. Ce thème était présent partout, sans cesse évoqué, sans que la forme des questionnaires nous permette d'avoir une idée plus précise des pratiques de classe ainsi que des présupposés pédagogiques.

L'enquête s'est alors orientée vers des entretiens semi-directifs. Le même questionnaire (revu après la première étape de la recherche) a été réutilisé, avec

des ajustements formels en fonction des niveaux d'enseignement (primaire ou secondaire) ou des disciplines (lettres, philosophie, histoire). L'entretien oral structuré par un questionnaire fixe et commun à tous les enquêteurs a permis de recueillir à la fois des opinions d'acteurs engagés dans des pratiques pédagogiques, et des évocations des situations de classe. Cinquante entretiens effectués entre 2001 et 2003 sont ainsi venus s'ajouter aux vingt-quatre questionnaires collectés lors de la première phase de travail. Il est plus aisé de dire ses pratiques professionnelles en situation d'entretien que d'avoir à les écrire. Cela renvoie à un mode de communication apparemment plus commode, à tout le moins plus clair, permettant à chacun de justifier ses choix pédagogiques. Les réponses obtenues, parfois longues, ont donc permis de dégager des informations nouvelles, plus fines que celles de la première étape. La richesse de ces informations et la liberté des échanges ont souvent permis d'accéder au contenu sous-jacent de faits présentés souvent de façon descriptive.

La plupart des entretiens ont été menés dans l'Académie de Versailles. Sans viser à la représentativité statistique de l'échantillon, l'enquête a pris en compte quelques variables sociales majeures. Ainsi, compte tenu de l'environnement urbain, social et scolaire de l'Académie de Versailles, les entretiens ont été répartis par discipline et par niveau d'enseignement, entre des établissements de centre ville, des établissements situés en ZEP ou d'autres situés en zone péri-urbaine ou rurale, gagnée par l'extension de l'agglomération parisienne. De la même manière, la dimension générationnelle a été intégrée au dispositif d'enquête – car la question de l'âge et, partant, de l'âge d'entrée dans le métier, est loin d'être neutre, comme l'enquête a pu le montrer.

Il a parfois été difficile de trouver des enseignants prêts à répondre à un questionnaire à l'aspect très officiel, presque évaluatif, sur un sujet aussi « miné » et lourd d'enjeux. En revanche, une fois accepté le principe de l'entretien, le passage à la parole, à une ou deux exceptions près, n'a posé aucun problème particulier. Cette auto-sélection (6) a introduit un biais de méthode dans l'enquête : seuls ont été recueillis les témoignages de celles et ceux qui se sentaient prêts à les livrer, soit parce que le sujet les intéressait, soit parce qu'ils y travaillaient déjà en priorité ; « les « faire-ordinaires » de la classe ont toujours été moins décrits que les pratiques exceptionnelles ou marginales, celle qui brisent les routines ou innove (7) ». Ce préalable méthodologique a permis de donner leur juste place aux récits concernant notamment les

réactions des élèves en classe. De telles réactions ont bien eu lieu, mais toujours dans des moments exceptionnels et brefs.

Tout en reposant sur du déclaratif, cette enquête orale a néanmoins permis d'apporter des éléments de déconstruction des représentations sur ces sujets délicats. Des difficultés, concernant à la fois des points précis et des réactions affectives, ont pu être analysées, en préservant l'anonymat des témoignages, dans le respect des règles déontologiques habituelles. Cependant, certaines des personnes interrogées ont laissé entrevoir des pratiques formalisées par des sujets d'évaluation, des supports pédagogiques ou des copies d'élèves, mais sans que cela ait pu devenir pour autant un matériau central de notre enquête. Néanmoins, quand il a été possible d'y avoir accès, ce matériau a constitué un enrichissement indéniable.

Un contexte particulier

Enfin, il faut rappeler le contexte de la recherche engagée en 2000 sur des bases très « mémorielles », autour d'une réflexion inspirée des travaux de l'équipe « Mémoire et histoire » de l'INRP. Les entretiens se sont inscrits dans une époque particulièrement féconde en « échos du passé » : la seconde Intifada en Israël, le 11 septembre 2001, les déclarations du colonel Aouf au sujet de l'armée française, les débats historiographiques autour des deux thèses récentes de Raphaëlle Branche et de Sylvie Thénault (8), le « choc » politique du 21 avril 2002 qu'a constitué le résultat du Front national au second tour de l'élection présidentielle, la guerre en Irak au printemps 2003, le tout sur fond de débats, depuis 2002, concernant l'antisémitisme dans les écoles (9) et, en 2003, la résurgence de ceux sur le voile... Ces sujets d'actualité, dont les entretiens se sont fait l'écho, ont réorienté sensiblement la problématique initiale, mettant en lumière des interrogations nouvelles sur l'enseignement de l'extermination des juifs. Ces enjeux de société concernant des questions de mémoire, d'enseignement des « refoulés » de l'histoire nationale, etc., sont devenus des enjeux politiques et administratifs très concrets (10). Ce contexte fait partie intégrante de l'enquête. Il est un des éléments de compréhension de ce qui se joue en classe lorsque sont évoqués par les enseignants, quels que soient leur niveau d'exercice et leur discipline, les « sujets délicats » de l'histoire du XX^e siècle.

LES REPRÉSENTATIONS DIDACTIQUES

Le corpus réuni a mis en lumière des caractéristiques propres aux diverses disciplines et à leurs didactiques, mais aussi des traits indépendants d'elles, plus liés au rapport social que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, l'institution scolaire, le savoir, et plus généralement avec l'histoire nationale (11).

Entre mémoire et histoire

Une tension bien réelle entre mémoire et histoire, entre la transmission d'une mémoire de souffrance et un devoir d'histoire, se dégage nettement des entretiens. La difficulté est sans cesse affirmée : « *Comment aborder le génocide juif et tzigane ? C'est la même difficulté chaque année : comment démarrer la séance ?* » (12). « *Quel ton adopter pour aborder ce problème ?* » (13). Régulièrement les enseignants témoignent implicitement ou explicitement de leur démarche en l'appréciant à l'aune de la tension spécifique à ces sujets. D'une manière générale, qu'il s'agisse des enseignants du primaire, ou bien des professeurs d'histoire, de philosophie ou de lettres, les entretiens montrent que le souci de transmettre la mémoire l'emporte sur le souci d'histoire, même si celui-ci est sans cesse affirmé. Car il s'agit bien pour ces enseignants de sujets à part, « *un résumé de douleur, de souffrance, de certaines choses que l'on ne peut imaginer et qui dépassent l'imagination* » (14). Les enjeux mémoriels affichés de ces cours et le fait que ces thèmes rendent l'évaluation du travail assez problématique, nous amènent donc à penser que ces sujets, surtout celui de l'extermination des juifs d'Europe, ne relèvent pas du même traitement pédagogique que d'autres contenus historiques. Non d'ailleurs que le souci de vérité historique et scientifique soit négligé, loin de là ; mais il doit sans doute d'abord se plier à une obligation morale, que les professeurs revendiquent souvent, de transmettre l'indicible, l'insoutenable et l'irréparable des camps et du système concentrationnaire nazi. L'articulation permanente entre mémoire et histoire s'explique alors par la dimension civique que les enseignants accordent unanimement à cet enseignement.

En effet, d'après les entretiens, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté fonctionnent comme un *leitmotiv* dès lors que ces sujets sont abordés par les enseignants, tous cycles d'enseignement confondus. L'extermination représente l'exact envers des droits de l'homme ; c'est la raison pour laquelle il s'agit de

l'événement paradigmatique présenté prioritairement aux élèves pour évoquer l'indicible de la souffrance infligée par un bourreau envers une victime. Les enseignants disent unanimement vouloir prémunir contre une barbarie à venir et éduquer les élèves à un regard et un esprit critique, citoyen : « *leur donner certaines valeurs, leur apprendre à se conduire en citoyen, et en homme dans leur vie* » (15).

Le statut particulier de l'école primaire

Avant février 2002, les programmes de l'école primaire ne faisaient pas explicitement mention de l'extermination des juifs d'Europe. En revanche, les nouveaux programmes (16) précisent, parmi « les points forts » de la rubrique « Le XX^e siècle et le monde actuel » : « l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité ».

Pour analyser comment se traduit dans ce cas la tension qui anime un enseignement reposant sur l'émotion et/ou sur la raison, peut-être n'est-il pas inutile de faire un détour par les réponses à nos questionnaires des instituteurs et des professeurs des écoles. Là, plus qu'ailleurs sans doute, la crainte de heurter la sensibilité des élèves permet, en toute conscience parfois, d'éviter ces sujets. La première difficulté pour les enseignants du primaire, c'est la prise en compte de la sensibilité des enfants ; d'autant plus que pour beaucoup, un des moyens pertinents d'aborder ces questions avec les élèves, est le recours à l'émotion. Il y a donc à la fois l'idée que, par l'émotion, on peut toucher et marquer les élèves, mais qu'en même temps ce sont en l'occurrence des élèves trop jeunes pour comprendre et assumer à la fois la complexité et la violence de ce sujet. Le témoignage pourrait-il être un bon moyen, intermédiaire ? « *J'ai la crainte des réactions du type : "on a vu un monsieur qui pleurait..." et pas "on a vu un monsieur qui pleurait parce que"* » explique ainsi l'une des personnes interrogées (17). L'objectif est ainsi d'éviter de bousculer et de perturber les élèves. En somme, pour les professeurs d'école, l'étude de l'extermination des juifs ne peut pas être relayée par une analyse rationnelle aussi construite qu'au collège ou qu'au lycée, ce qui laisse la place à une émotion qui peut submerger les enfants, sans que celle-ci ait un sens particulier. Le sentiment de ces enseignants est le suivant : si, pour les adultes, la Shoah dépasse souvent l'entendement, qu'en sera-t-il pour des élèves de l'école élémentaire ?

La question se pose tout particulièrement lorsque l'on s'interroge sur ce que l'on peut montrer aux enfants. « *Il y a très très longtemps, on avait montré*

Nuit et Brouillard ... Enfin, après, je me suis dit : jamais ! On ne montre pas ces choses à des enfants de CM2. Ça, c'était mon trauma. Donc là, c'est fini. Le problème, après, c'est comment aborder le système de la déportation. Je n'ai toujours pas les éléments de réponse. Ça me traumatise, ça. Qu'est-ce que l'on peut montrer ? Jusqu'où peut-on aller ? Je n'ai qu'une certitude, c'est qu'on ne peut montrer Nuit et brouillard à des enfants de CM2. Il y a certaines choses qu'on ne peut montrer. » (18) Cette « certitude » revient dans d'autres entretiens. « *Il y a un certain voyeurisme à voir l'horreur* » explique un enseignant (19) en fin de carrière, le seul des instituteurs interrogés à assumer pleinement cet enseignement, mais uniquement dans le cadre des commémorations ou de l'éducation civique.

Dans le rapport d'étape de notre recherche, nous évoquons l'hypothèse de véritables stratégies d'évitement pour les enseignants du primaire. La réalité, sous réserve d'une enquête plus approfondie et plus représentative, permettrait sans doute de constater que ces sujets sont abordés, même très rapidement, et qu'ils constituent bien une des grandes interrogations didactiques et pédagogiques du corps des instituteurs et professeurs d'école. Si nous n'avons pu repérer que très peu de pratiques scolaires sur ces sujets-là, c'est sans doute parce que les professeurs d'école, polyvalents par leur statut, ne peuvent se raccrocher avec assurance à la discipline historique et se sentent très souvent démunis.

Le paradoxe pratique de l'histoire enseignée

En histoire, le traitement de ces questions historiques se fait en référence explicite et omniprésente aux programmes officiels. Les remarques qui suivent se fondent sur la pratique des enseignants d'histoire-géographie des lycées, soumis aux obligations des programmes du cycle terminal des séries L, ES et S mis en place en 1995, et des programmes du collège de 1999.

Discipline de référence pour ces sujets d'histoire du XX^e siècle, l'histoire enseignée dans le secondaire semble confrontée à un paradoxe. Si un tiers seulement des réponses font état de difficultés spécifiques, liées principalement à la prise en compte de la sensibilité des élèves, autant au lycée qu'au collège, il n'en reste pas moins que, dans les objectifs affichés comme dans les attentes explicites des professeurs d'histoire, l'analyse objective des événements est revendiquée, comme partie intégrante de l'*ethos* de la discipline. L'émotion, convoquée de façon exclusive,

peut donc être explicitement proscrite, pour laisser toute sa place à une approche disciplinaire stricte, rigoureuse (« *je suis contre une émotion qui n'explique rien, contre le pathos de Spielberg* » (20)). L'exactitude historique comme l'analyse objective des documents restent la clé de voûte de la discipline. La place des documents y est très importante, comme si cela permettait aux professeurs de rester sur la partie rationnelle de cet enseignement.

Pour autant, la grande majorité des entretiens exprime le fait que l'extermination ou les guerres de décolonisation ne donnent pas lieu à des cours comme les autres, ce que nous retrouvons par ailleurs dans les réponses faites d'une part à la question de l'évaluation des activités, et d'autre part à la question des enjeux fondamentaux de ces cours. Tout se passe comme si, malgré l'objectif annoncé d'exigence scientifique, les professeurs d'histoire dépeignent une réalité de cours qui échappe à l'ordinaire. Concernant d'une part les finalités de ces cours, le poids des enjeux civiques, parfois très généraux, nous renseigne sur le fait que l'essentiel du cours réalisé reste, plus que pour toute autre séance, son rôle dans la compréhension du présent, la définition d'une vigilance pour demain, ou plus largement la formation du citoyen. Concernant d'autre part l'évaluation des apprentissages, on voit qu'elle emprunte souvent la voie d'une évaluation globale, générale : « *Oui, globale. Jamais précisément sur les questions. Je sais par exemple que la guerre d'Algérie, ils seront amenés à en parler, mais ce sera une question beaucoup plus large* » (21). Il n'est pas rare que les enseignants disent se trouver devant une contradiction flagrante, mais souvent assumée, entre le contenu passionnel d'un cours sur la Shoah, notamment, et les objectifs nécessaires de l'évaluation objective des élèves (22).

Il s'avère en définitive que la majorité des enseignants d'histoire interrogés font en sorte d'émouvoir leurs élèves (23), tout en se méfiant de l'émotion (24), plus au collège qu'au lycée, où le temps scolaire, tout entier tourné vers l'examen final, ne semble pas conduire (faute de temps) à accorder une place au registre de l'émotion. Au collège, en classe de 3^e, on prend plus le temps de faire des visites de lieux de mémoire (Drancy, Auschwitz, Izieu...) : « *On inscrit les cours dans des lieux* » ou on fait venir des témoins. « *C'est le vécu, et puis c'est plus de l'histoire, ce n'est pas quelqu'un qui raconte l'histoire, c'est quelqu'un qui l'a vécue* » (25). L'émotion de l'enseignement peut ainsi faire partie du registre de la transmission : « *On a des élèves qui fonctionnent beaucoup à l'affectivité,*

qui fonctionnent beaucoup au ressenti, parfois aux ressentiments, mais au moins au ressenti, et donc quand ils ressentent l'enthousiasme ou une maîtrise de ce sujet par rapport à un autre, ils ont tendance à adhérer plus facilement » (26).

Philosophie : la dimension éthique domine

En classe de philosophie, traiter des crimes de masse, du génocide des juifs ou des guerres de décolonisation relève d'un choix assumé. À l'exception de deux d'entre eux, les professeurs de philosophie interrogés lors de l'enquête disent aborder ces sujets, au moins de façon allusive. Ces questions sont convoquées par eux, à titre d'exemples la plupart du temps, dans le cadre des programmes et à propos de telle ou telle notion. Mais chacun les traite à l'endroit du programme qui lui convient : soit lorsqu'il développe une interrogation sur la morale – en posant la question du mal, de la responsabilité, de la faute – soit lorsqu'il aborde le droit et la politique ou l'État et la société, soit encore, d'un point de vue épistémologique, en traitant de la méthode historique.

Pour les professeurs de cette discipline, l'émotion peut être suspecte. Un enseignant qui évite d'aborder ces thèmes en classe explique ainsi sa gêne : « Il y a l'aspect lieu commun, comme les droits de l'homme... un certain nombre de lieux communs dont les élèves sont farcis. Là dessus je pense qu'il ne faut pas aller dans leur sens. Mais je dirai que le génocide est un lieu commun qui est extraordinaire. Et qui redouble... ce n'est pas un lieu commun au sens de "banal", mais qui redouble la chose... sauf à aller dans des analyses précises, à bien connaître, à parler... on entre dans des choses qui relèvent énormément de l'affect, de ce qui empêche une réflexion sereine » (27). Ici, la volonté de ne pas banaliser l'événement, de ne pas entrer trop facilement dans l'émotion convenue peut être un autre moyen de sauvegarder la mémoire de l'inéluctabilité de l'acte.

Pour autant, l'émotion peut, dans le cadre d'une analyse critique, faire l'objet d'un traitement en soi. À la question de savoir comment il ferait, dans le cas où il déciderait de traiter à nouveau ces thèmes du XX^e siècle, ce même enseignant propose l'œuvre cinématographique *Le Pianiste* (28), « pour restituer la singularité de l'événement. » Cette même tension entre émotion et raison s'observe ailleurs. Un autre enseignant nous explique sa démarche, tout entière fondée sur la morale. De ce point de vue, la torture en Algérie ou ailleurs lui fournit l'occasion de développements. Il déclare ne pas connaître de difficultés parti-

culières mais modifie régulièrement ses préparations « afin d'éviter l'instrumentalisation de la Shoah (...) Cette référence à la Shoah devenait une façon de ne plus poser les questions » (29). Entre les deux tours de l'élection présidentielle d'avril/mai 2002, après le 21 avril, ce professeur a d'ailleurs décidé de projeter à ses élèves le film *Nuit et Brouillard*, pour, dit-il, « provoquer de l'émotionnel. L'émotionnel rendant plus concret le réflexif ». D'après un autre professeur de philosophie, l'émotion peut naître du cours lui-même. Sur la question des réactions particulières de ses élèves pendant les cours sur ces sujets précis, ce professeur répond : « Non, si ce n'est peut-être... peut-être effectivement une gravité plus importante qu'à d'autres moments, quand ils sont vraiment pris dans le... notamment dans le récit, par exemple quand je fais le récit de ce type, eh bien, il y a toujours une... la monstruosité de l'acte fait qu'il y a toujours effectivement un silence, un recueillement, une attention particulière » (30).

De façon récurrente, tous évoquent des réactions très passionnelles de leurs élèves et leur crainte d'aborder ces questions, sans précaution, ni certitude que le cours ne dérapera pas. Pour ce professeur de philosophie, le cours ne se passe pas toujours comme il l'avait prévu : « Cela dépend des années. Il y a des années où, justement, ça prend une tournure tellement politique et virulente, que l'on passe plus de temps... Du coup je suis obligée de... d'éclaircir les notions de génocide, de crime contre l'humanité » (31). Les réactions redoutées peuvent être de deux ordres très différents : soit des réactions d'adhésion, soit des réactions de rejet. Ceci éclaire la difficulté qui surgit lorsque d'un côté on saisit l'importance de parler de ces questions, tandis que d'un autre côté on constate que le « fait aveuglant » de la Shoah pourrait empêcher une réflexion sereine. D'une manière générale, le sentiment que l'on retrouve est lié à la crainte contradictoire que le sujet ne devienne trop consensuel, et que les réactions des élèves démontrent qu'il ne l'est pas... Comme le précise un entretien (32), avec le traitement scolaire de la Shoah, « l'unanimité est difficile à contourner. » C'est pourquoi cet enseignant tente de faire réfléchir les élèves sur la notion de « peuples primitifs », pour mieux déconstruire la notion de « civilisation » et montrer que la culture n'empêche pas la barbarie. Évoquant le témoignage de Primo Levi qui rappelle qu'on lisait Goethe et qu'on écoutait Bach, le soir, après une journée de travail, quand on était officier nazi, chargé de l'organisation et de la gestion d'un Lager, ce professeur souligne qu'« il n'y a pas de leçons de l'his-

toire, ni un devoir de mémoire qui permettraient d'éviter que cela ne revienne : c'est une pédagogie illusoire. »

Une émotion assumée : le statut à part du cours de Lettres

Cependant, alors que la tension entre émotion et raison (explicitement ciblée dans le libellé du projet de recherche) est vécue difficilement par les professeurs d'histoire et de philosophie, les professeurs de lettres assument beaucoup mieux, semble-t-il, la part inhérente d'émotion à l'abord de ces sujets difficiles du XX^e siècle. « *C'est positif que les élèves partagent une émotion.* » dit l'un d'eux (33), comme il est important « *de ne pas blinder les élèves (...) il faut les rendre sensibles (...) toucher le cœur intime* » et « *incarner l'histoire* » (34).

La médiation qu'offrent la littérature et les formes littéraires au programme (autobiographies, correspondances, formes narratives, argumentation...) permet aux enseignants de Lettres d'aborder ces questions douloureuses de l'histoire avec davantage de sécurité, sans jamais esquiver l'émotion, contrairement à beaucoup de leurs collègues d'autres disciplines. Comme ils nous l'ont expliqué, dès que se noue la relation professeur/élèves à travers la lecture d'un texte, il y a prise en compte d'une parole singulière et début d'un récit. La littérature utilisée en classe primaire, au collège comme au lycée, sollicite chez l'élève, dans le même mouvement, intelligence, imagination, sensibilité. Ces trois dimensions paraissent indispensables pour garder sur le monde un regard inquiet, une interrogation inépuisée, se creusant avec la maturité, évitant ainsi les phénomènes d'usure et de saturation préoccupants constatés çà et là par d'autres enseignants dans d'autres disciplines. Du même coup, si les enseignants de Lettres trouvent intéressante la distinction émotion/raison dans la pratique pour analyser les chemins de la compréhension, ils s'interrogent sur son bien-fondé et sa pertinence pratique – quand elle ne semble pas parfaitement illusoire et dans certains cas contre-productive. « *Au fil de la lecture, on s'arrête, on parle. Et c'est là que c'est important. Parce qu'on s'aperçoit quand même que tout le monde a envie de parler. Quel que soit le pays d'origine des enfants, de certains enfants immigrés, rares sont ceux qui n'ont pas envie de parler. (...) On ne peut pas faire rentrer cela dans un carcan d'apprentissages... c'est pas possible* » (35).

Les Lettres sont aussi la seule discipline pour laquelle l'évaluation ne constitue pas un problème : majoritairement, les professeurs de Lettres évaluent les élèves sur ces questions et ces cours sans états d'âme avec les mêmes critères que pour n'importe quelles autres œuvres, même s'ils reconnaissent volontiers que ces séances ne sont jamais tout à fait des séances « comme les autres ». Il n'en demeure pas moins que ces cours où la sensibilité s'exprime avec une acuité particulière font partie de ces moments où la littérature trouve un relief et un point d'aboutissement qui font de ce moment scolaire une consécration de la discipline tout entière.

UNE PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE ASSUMÉE

Des dispositifs pédagogiques spécifiques

Dans notre enquête, les moyens pratiques d'une pédagogie de la mémoire apparaissent nettement, sans qu'il ait été possible de les observer dans la durée et dans l'intimité de la classe. Manifestement, quel que soit le lieu d'exercice et le niveau d'étude, le recours aux témoins ou aux visites de lieux de mémoires permet de faire en sorte que les enjeux et les contenus de l'extermination ne soient pas discutables et que les modalités de ces apprentissages soient acceptées par les élèves. La visite de lieux de mémoire (Izieu, Auschwitz...) et la rencontre avec des témoins permettent-elles de marquer durablement les élèves dans le cadre d'un enseignement ? Les enseignants interrogés semblent le penser. Ainsi, enseigner l'extermination amène à développer des pratiques de classe spécifiques. D'abord parce que les professeurs disent vouloir assumer la singularité du crime, qui n'est pas remise en cause. Ensuite parce que, scolairement, comme les enseignants interrogés peinent à évoquer un sujet infiniment douloureux, ils redoutent de mutiler le souvenir, et appréhendent, pour ce cours-là, la médiocrité didactique, alors qu'ils peuvent s'en faire une raison sur un autre thème réputé moins délicat. Enfin, par un phénomène d'hypermnésie, les enseignants se sentent une obligation morale, professionnelle, et une responsabilité mémorielle et historique à transmettre l'irréparabilité du crime nazi. Pour atteindre cet équilibre sans cesse évoqué entre histoire et mémoire, entre rationalité et émotion, entre science et expérience sensible, les professeurs interrogés amorcent le plus souvent des démarches spécifiques, interrogent dans la classe des témoins, évoquent et convoquent plus que jamais

les valeurs des droits de l'homme, investissent le passé d'une charge symbolique et émotionnelle particulière. En cela ils définissent, dans le temps scolaire, un cours « qui n'est pas comme les autres », soulignant plus ou moins explicitement l'importance de ce moment de l'année dans la construction d'un modèle civique et des valeurs fondamentales dont ils se sentent dépositaires. De cette disposition symbolique du cours au sein de l'année scolaire, et des aménagements pédagogiques spécifiques qui lui donnent sens, où les enseignants inventent des pratiques, testent de nouveaux dispositifs didactiques, les élèves concluent aisément à leur tour (sans compter l'émotion personnelle qui peut transparaître dans l'attitude du professeur) que ce cours est chargé d'une dimension exceptionnelle.

Les réactions des élèves

Face aux réactions des élèves, la déception ou l'insatisfaction professionnelle n'est jamais loin. Trois types de risques sont ressentis par les professeurs (perçus très vite comme des déceptions pédagogiques à la hauteur de l'investissement consenti).

D'abord, un danger de *sacralisation*. La victime est installée et réifiée dans son rôle de victime, le bourreau dans celui de bourreau. Beaucoup d'enseignants redoutent cette fixation des rôles qui peut être prise par les élèves comme une évidence banale, de l'ordre de l'objet autour duquel il est scolairement admis, et de bon ton, de s'apitoyer. « *Les élèves sont sensibilisés. Ils savent bien, enfin, c'est un peu bizarre ce que je vais dire mais c'est comme cela que je l'ai vu et que je le vois dans les copies, ils savent bien que par exemple, le génocide est un exemple inattaquable et que les professeurs disent cela, que le génocide, c'est LE scandale (...) c'est de l'ordre du discours qu'il faut tenir. Je ne dis pas que cela ne soit pas sincère mais on sent bien que c'est ce qu'il faut servir dans tous les cas* » (36). Ici, on redoute une adhésion de routine, convenue, qui pourrait vider de sa substance l'ensemble du cours. On est bien ici dans la crainte des mauvais usages de l'adhésion, au sens de la « scolarisation de la référence » qu'évoque Emma Shnur (37). Un autre professeur modifie régulièrement ses préparations « *afin d'éviter l'instrumentalisation de la Shoah* », car explique-t-il, « *cette référence à la Shoah devenait une façon de ne plus poser les questions* » (38).

La crainte d'un autre danger pédagogique apparaît dans les différents entretiens menés pendant ces trois années, celui que l'on pourrait appeler danger

de *saturation*, ou d'« *écrasement de la référence* ». Comme le dit un professeur de philosophie : « *Il y a presque une faillite de l'activité d'enseignant quand on en parle. Cela donne une sorte de coup d'arrêt instantané à toute discussion. Comme une évidence qui bloquerait tout et on ne pourrait plus donner de raisons. C'est au-delà de tout. (...) Un fait aveuglant* » (39). Beaucoup de témoignages d'enseignants évoquent ce phénomène, là où l'organisation du cours et de la séance visait précisément à éviter cet effet de saturation. De plus, depuis l'école primaire, l'extermination des juifs est présentée comme le modèle absolu de la barbarie, exact inverse de la morale démocratique : de là « *Des réactions de lassitude, oui, ils ont l'impression qu'il s'agit de sujets particulièrement rebattus (...) ils en ont assez qu'on leur parle de ça (...) alors peut-être qu'ils lisent trop jeunes. Cela fait partie, pour eux, des poncifs de la scolarité. La question sur laquelle il faut s'émouvoir. Parfois j'ai eu cette impression-là* » (40).

Certains documents visuels (films, affiches...) déjà vus lors d'un cycle scolaire précédent, peuvent accentuer cet effet dommageable, très péniblement perçu par les enseignants concernés. Un décalage de générations de mémoire, qui peut être source de conflit, se joue ici. La majorité des enseignants que nous avons écoutés étaient déjà professeurs ou finissaient leurs études lorsque les premiers « refoulés » de la seconde guerre mondiale ont fait leur entrée dans les champs médiatique et historiographique. Cela concerne surtout toute une génération de professeurs qui a fait le constat que jamais on ne leur avait appris « cela », à savoir les camps, la déportation des juifs français, Vichy, la collaboration etc. Particulièrement investis sur cet enjeu de mémoire, ils souhaitent d'autant plus intégrer ce sujet fondamental au regard des valeurs de la France et de la République, à une place singulière, dans leur cours, avec un engagement professionnel d'autant plus fort. Or, il apparaît nettement dans les entretiens réalisés, que ce qui constituait un enjeu de mémoire pour ces enseignants (Vichy, le Vel' d'Hiv'...), n'en est plus un pour une génération d'élèves qui très tôt apprend, par l'école ou les médias, ces pages douloureuses de l'histoire nationale et européenne.

Enfin, un autre risque évoqué réside dans les réactions verbales, parfois violentes (41), de certains élèves. C'est toujours à un « public » que l'on se réfère pour dire sa crainte d'aborder tel ou tel sujet : « *Une difficulté liée au public, oui. Il y a énormément de personnes étrangères et de confessions musulmanes qui ont tendance, parfois, à rattacher cette*

question-là (l'extermination) à des problèmes politiques actuels et qui ne comprennent pas forcément l'aspect universel de cette question » (42). Près d'un tiers des enseignants interrogés évoque une difficulté spécifique liée au public scolaire. Certains enseignants sont très explicites : il y a un ressenti des élèves et « une mise en relation qu'ils font entre la Shoah et l'actualité au Proche-orient. Pour ces élèves-là, qui sont plutôt d'origine maghrébine, il y a un problème, parce que l'on a trop tendance, selon eux, à parler des juifs et pas assez des musulmans » (43).

Ce dernier risque pédagogique ressenti par les enseignants interrogés, risque plus redouté que rencontré en réalité, mérite une explication plus complexe que celle d'ordinaire avancée sur un « antisémitisme musulman » montant, sans pour autant que cette thèse puisse être purement et simplement écartée. Les formes de protestations qui émaillent certains cours à l'occasion de l'étude de la Shoah peuvent souvent (et ont été) prises comme des accès d'antisémitisme chez des élèves se reconnaissant explicitement comme « musulmans » plutôt que français, « musulmans » plutôt que kabyles ou marocains, et s'identifiant au peuple palestinien... S'il est impossible d'ignorer ce fait qui semble prendre de l'ampleur, il paraît important d'aller au-delà de la dénonciation, sans d'ailleurs avoir à être accusé pour cela d'indulgence ou de démission (44). Au fond, ces réactions pendant les cours sur l'extermination des juifs peuvent souvent être un moyen de dire autre chose (ce qui n'est aucunement une manière de les excuser) et parfois aussi d'exprimer un authentique désarroi. Ceci ressort clairement de certains témoignages : « L'année dernière, j'avais une élève, au moment où on travaillait sur le 11 septembre, qui m'avait dit qu'elle était vraiment partagée, parce qu'elle voyait ce qu'on disait en cours sur Primo Levi, donc d'un côté elle se sentait touchée et troublée par ce qu'elle apprenait et en même temps elle regardait les informations sur Al Jazirah, elle comprenait ce que disaient les Palestiniens, et donc elle se sentait vraiment déchirée. Elle ne savait vraiment plus quoi penser » (45).

Un déséquilibre perçu par les élèves

« Non, là, sur la Shoah, ce ne sont pas des cours comme les autres, ce n'est pas possible. Je suis beaucoup plus, comment dire... dépassionnée, sur la guerre d'Algérie. Même si, en même temps, là, c'est plutôt la passion des autres que je vais rencontrer.

C'est la passion de mes élèves que je rencontre. Finalement, pour moi, je suis plus dans un rapport... confrontée à une passion très forte en face. Alors que pour la Shoah, chez moi, la passion vient toute seule » (46). Ce surinvestissement professionnel perceptible de l'étude de l'extermination explique à n'en pas douter la disparité de traitement entre les deux sujets retenus comme cadre de cette enquête : l'extermination des juifs et la guerre d'Algérie. Si tous les enseignants interrogés lors de l'enquête affirment aborder, même uniquement par allusion pour l'école primaire, la question des juifs pendant la seconde guerre mondiale, beaucoup d'entre eux n'abordent que peu ou pas du tout la colonisation, les guerres de décolonisation et la guerre d'Algérie. Aucun, y compris parmi les professeurs d'histoire, ne dit consacrer autant de temps à ces sujets. « Moi, ce cours (sur l'extermination des juifs) je le vis différemment, parce que cela me touche beaucoup, cette période. Comme je le disais, j'ai fait plein de stages, je suis très intéressée par la question, et donc, je crois que je fais mieux passer le message que, par exemple, pour la guerre d'Algérie, qui est pour moi, plus difficile à faire passer, car on a moins de recul » (47).

Mais si, dans les entretiens, l'extermination des juifs et les guerres de décolonisation sont perçus comme deux sujets radicalement différents, il n'en reste pas moins qu'il existe entre eux beaucoup de liens. Ils s'inscrivent tous les deux dans la même dynamique mémorielle décrite par Henry Rousso fondée sur le triptyque : refoulement, amnésie et hypermnésie (48). De la même façon, c'est bien la responsabilité de l'État qui est en cause, dans la déportation comme dans l'usage de la torture, et avec cette dernière, l'idée républicaine qui est mise à mal. La figure de Maurice Papon vient faire un trait d'union entre ces deux événements traumatiques français, que le livre de Didier Daeninckx (49), étudié dans certains cours de français, vient rappeler. Bien souvent, les enseignants ne mettent pas en parallèle les deux événements, jugeant leur rapprochement éventuel inacceptable eu égard aux victimes de la déportation. En revanche, beaucoup de ceux que nous avons interrogés disent que ce sont les élèves qui les relie, établissant le plus souvent un lien direct, explicite ; ainsi, la question des héros émerge-t-elle au cours des entretiens : « Nous » avons les résistants ; « ils » ont les acteurs de la lutte d'indépendance algérienne. « C'est leur page d'héroïsme » (50). « On a au collège, un tiers d'enfants maghrébins. Jusqu'au moment où on aborde les chapitres concernant les guerres de décolonisation, ils ne sont pas trop intéressés à la

question. Mais lorsqu'on aborde la guerre d'Algérie, là ils se sentent intéressés. Ils s'identifient, même si leurs parents sont Marocains, Tunisiens, ils s'identifient aux combattants du FLN » (51).

Maîtrise des connaissances, maîtrise des enjeux

Les résultats de l'enquête montrent que les deux sujets ne sont pas traités de la même manière (ce qui n'est pas scandaleux, les deux sujets ne relevant pas du même registre) mais que la guerre d'Algérie ne peut être traitée correctement en raison du sentiment qu'ont les professeurs d'être démunis, du point de vue des connaissances et des ressources pédagogiques. Le plus souvent, on observe une absence ou du moins la rareté des références historiographiques anciennes et récentes concernant la colonisation et la décolonisation. Plus, nous avons senti souvent que cet aspect du programme ne constituait pas nécessairement un enjeu particulier. Les supports pédagogiques manquent également : pas de musée de la colonisation, de l'immigration, pas de lieux de mémoire installés pédagogiquement pour recevoir des classes, fermeture du site de Renault Boulogne-Billancourt, un des lieux de mémoire ouvrière et immigrée de l'Académie... Tous ces exemples ont été discutés au cours des entretiens. Rien de spécifiquement pédagogique (comme il en existe à propos de la déportation) pour enraciner par les visites, les témoignages, la mémoire de cette histoire de France dont peuvent être porteurs les familles des élèves.

De plus, les professeurs sont particulièrement attentifs aux conditions de réception de leur discours. L'attention portée au public est omniprésente, plus que pour d'autres sujets. Il apparaît ainsi que ces sujets rendent plus sensibles les enseignants aux modalités de la transmission. « *J'avais beaucoup de juifs dans ma classe cette année, je faisais beaucoup plus attention au vocabulaire utilisé* (52) » « *Quand ils sont concernés par leur origine, ils réagissent assez bien, enfin ils réagissent de façon visible, évidente* » (53). Cette surveillance de soi et des autres ne renvoie pas nécessairement à des réactions dont l'enseignant a eu une expérience directe. Souvent, lors des entretiens, certains faisaient référence à ce qui s'était passé ailleurs, dans d'autres établissements dont ils avaient eu connaissance. « *Non, je n'ai pas eu de réaction des élèves. Mais on parle des autres tentatives d'extermination, des Tsiganes... parce que souvent c'est réducteur, mais suivant le public on peut avoir : "ah oui, mais c'était des juifs, alors..." on va voir cette... notamment chez certains*

musulmans, une sorte de... bon... Question : Mais ça, vous l'avez rencontré ? Elle s'exprime, cette réaction ? Réponse : Elle est sous-jacente, des fois... On n'a pas de minorités importantes... mais chez certains musulmans, il y a quand même un fort courant antisraélien, donc, des fois, qui malheureusement tourne vers l'antisémitisme » (54). Paradoxalement, c'est à propos de ces sujets, dont les enseignants soulignent l'universalité des enjeux, que la présence des subjectivités et des particularités est la plus prégnante.

L'extermination et les décolonisations : des sujets sociaux avant que d'être scolaires

Dans les récits de pratiques récoltés sur l'extermination des juifs d'Europe, il y a donc à la fois la mise en avant d'une singularité difficilement contestable (et qui n'est pas contestée sérieusement par les élèves), ainsi qu'une souffrance juive exprimée en classe par des témoignages, des récits de vie, des visites poignantes. Et tout se passe comme si, du point de vue de certains élèves (et pas tous nécessairement « issus de l'immigration ») cette souffrance-là était présentée comme étant « plus légitime », plus digne que d'autres d'être connue. Les élèves ressentent ainsi une hiérarchie dans les priorités de prise en charge mémorielle, sans que celle-ci soit nécessairement bien comprise ou admise.

Les raisons de l'incompréhension peuvent être nombreuses. L'une tient à la force de l'actualité médiatique et à son instrumentalisation éventuelle. Les enseignants évaluent les effets de cette actualité sur leurs élèves sans se sentir habilités, ni nécessairement compétents, ni autorisés tout à fait à prendre le temps pour en discuter les racines et les éléments en classe, afin de déminer les idées fausses ou outrancières.

Mais une autre raison concerne la pratique pédagogique même des professeurs, portés parfois, sans le mesurer nécessairement, à faire de l'extermination un « outil civique » dont le levier serait essentiellement la compassion, donc l'émotion. Or, il apparaît que l'enseignement de l'extermination ne peut avoir pour seul ressort la compassion émotionnelle (par ailleurs légitime et nécessaire) et y demeurer assujéti. Si les élèves ne doivent adhérer à la reconnaissance du génocide juif et de son statut d'unicité au sein des crimes contre l'humanité que pour des raisons émotionnelles, alors il n'y a aucune assurance à ce que les élèves n'adhèrent, sur le même registre (l'émotion se substituant au jugement), à la reconnaissance d'autres crimes, dont ils peuvent se sentir plus

proches, les conduisant à une relativisation de l'extermination des juifs d'Europe. Autrement dit, c'est dans les pratiques, même les plus généreuses, que peut s'enraciner une authentique concurrence des mémoires, préjudiciable à l'idée d'une culture historique commune. C'est donc aussi à cette pratique scolaire de la spécificité qu'il faut être attentif pour voir comment les autres sujets « brûlants » pour les élèves sont traités.

Comme nous le disions dans la présentation de la recherche, l'actualité politique a rattrapé notre enquête (55). La teneur des débats actuels nous confirme dans l'idée qu'il est impératif de mener des enquêtes plus approfondies que celle que nous avons réalisée, avec des moyens scientifiques accrus, pour mesurer l'ampleur exacte du phénomène décrit sous la désignation de « montée des communautarismes », en dehors des seuls témoignages, des débats et des controverses publiques. Quelle est sa mesure réelle ? Combien d'établissements, de classes ou d'élèves cela concerne-t-il précisément ? Il faudrait pouvoir aussi mettre à jour les présupposés et les conditions sociales de la construction publique de ce nouveau problème social.

Les territoires gagnés de la république scolaire ?

Du point de vue partiel que constitue l'analyse de la seule Académie de Versailles, l'enquête menée (56) ne permet pas de confirmer le point de vue alarmiste sur la situation dans les écoles et établissements secondaires de banlieues populaires contenu, par exemple, dans le volume dirigé par Emmanuel Brenner (57). Un professeur est très net : « *Des dérapages sur la politique d'Israël aujourd'hui, parfois... quand on passe à l'actualité, il y a des réactions anti-Israéliennes, mais toujours en a parte ; il n'y a jamais eu de remise en cause de la déportation, des camps de concentration, de la solution finale, etc. Jamais* » (58). « *Des réactions ont lieu, sur l'actualité, avec la Palestine. Mais dans mes cours (sur le génocide), il ne m'est jamais rien arrivé : ils sont très intéressés* » (59). « *Il y a, non pas la prise en compte d'un peuple, mais la prise en compte du malheur d'une succession d'individus, d'hommes, de femmes, d'enfants, de vieillards... Ça, ça les choque quand même (...)* Il n'y a pas d'exploitation de l'histoire par rapport aux ressentiments du présent » (60), pas au point de nier l'horreur. « *Un petit élève maghrébin, particulièrement en difficulté, m'a dit : "mais ça se fait pas madame, ce qu'ils ont fait aux juifs" »* (61).

Sans conduire à minimiser les risques à court et moyen termes de propos et d'actes inadmissibles au sein de l'École républicaine, les éléments relevés dans cette enquête pourraient éclairer le débat. Nous avons rencontré des discours et des pratiques où les enseignants n'abandonnent rien de leur mission ni de leur responsabilité éducative. Donner du sens à l'actualité, donner du sens à l'histoire, recontextualiser les événements et les idées, déjouer avec bienveillance et fermeté à la fois les comparaisons hâtives, les simplifications abusives, ou les propos inadmissibles ; autant de récits de faire la classe, sans laxisme à l'égard de l'antisémitisme, mais également sans illusion sur la part de provocation liée à l'âge, ou à l'incompréhension des enjeux politiques et moraux de toutes les prises de position. On s'interroge souvent et à juste titre sur la capacité des élèves à bien comprendre la portée morale et le phénomène historique de l'extermination. En revanche, on n'hésite pas à penser que les élèves « issus de l'immigration » du même âge sont, eux, parfaitement conscients et responsables de leurs propos, dotés d'une rationalité que d'autres élèves n'auraient pas...

Ni laxistes sur les propos et actes antisémites, ni inconscients des enjeux de société, de l'inculture aussi des familles sur des sujets dont beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas pleinement (eux-mêmes) l'ensemble des données, ni ignorants historiquement, certains des témoignages recueillis ont fait apparaître une république scolaire qui continue de pouvoir faire classe (et avec efficacité, très souvent) sur la destruction des juifs d'Europe.

Le deuxième élément de réflexion est lié aux représentations que peuvent avoir les enseignants à l'égard des élèves. Car enfin, comment parler des élèves ? Les entretiens réalisés ont fait apparaître une difficulté lexicale et sémantique particulièrement éclairante par ailleurs, lorsqu'il s'agit de désigner les élèves dont on parle : « immigrés », « maghrébins », « élèves arabes », « élèves musulmans », « élèves d'origine arabe », « élèves d'origine maghrébine », « enfants de la seconde génération »... le flou et le nombre de désignations différentes, parfois au sein du même entretien, nous a semblé révéler quelque chose de plus profond qu'une simple hésitation lexicale. Il semble que la plupart des enseignants interrogés ne sache comment désigner ces enfants français, « *ces immigrés qui ne sont pas, en dépit de cette désignation, des immigrés comme les autres, c'est-à-dire des étrangers au sens plein du terme* » ; ces élèves qui « *ne sont étrangers ni culturellement, puisqu'ils sont des produits intégraux de la société et de*

ses mécanismes de reproduction et d'intégration, la langue, l'école et tous les autres processus sociaux ; ni nationalement, puisqu'ils sont le plus souvent détenteurs de la nationalité du pays » (62). En effet, les professeurs entretiennent un rapport social aux élèves. Pris dans l'exercice de leur métier, ils ne peuvent pas toujours à la fois faire face au quotidien des classes et penser ou maîtriser l'ensemble des questions et des enjeux liés à ces questions d'histoire, de mémoires et de revendications identitaires. Le manque de repères assurés peut amener élèves (et enseignants parfois) à associer spontanément les Palestiniens au monde musulman, faisant d'un conflit historique complexe un champ de bataille contemporain réduit à la dimension religieuse dont les scènes se rejoueraient dans les classes et les établissements de l'école française. De la même manière, le manque de connaissance de la sociologie et de l'histoire économique et sociale de la France coloniale et de l'immigration peut parfois faire des élèves descendants de travailleurs migrants du Maghreb des « enfants musulmans », purement et simplement réduits à une identité religieuse stigmatisée par l'actualité, et par tant, stigmatisante.

Au fond, cette enquête nous aura révélé un *impensé* colonial et post-colonial qui sous-tend les représentations mutuelles, source de malentendus. Ces tensions vécues dans le temps scolaire sont liées à un passé qui *lui* n'est pas encore passé (le passé colonial), au contraire de celui de Vichy et de la

déportation désormais de mieux en mieux assumés historiographiquement, historiquement, politiquement et scolairement. Comme le remarque J.-F. Forges, « les silences sur certains aspects de la colonisation et de la décolonisation peuvent donner l'impression qu'on fait le tri parmi les victimes, en particulier en lisant les livres scolaires. Les élèves d'origine africaine ou nord-africaine le font souvent justement remarquer. On ne pourra pas être vraiment entendu, lorsque l'on parle de l'histoire de la Shoah, si on continue à faire trop souvent à l'école le silence sur les drames de la décolonisation française » (63). Sans pour autant être dans l'exigence permanente d'un devoir de mémoire qui basculerait de façon préjudiciable dans une concurrence des mémoires, c'est bien une nécessité de « devoir d'histoire » (64) dont les entretiens font état ; soit pour les élèves, soit pour des enseignants démunis ou en proie à des interrogations pratiques. C'est à cette condition (assumer la colonisation), dans des conditions de prise en charge globale de la mémoire (65), que la singularité de la « destruction des juifs d'Europe » (66) aurait une portée pédagogique mieux comprise et acceptée, en assumant son statut d'unicité, et de stade radical de la barbarie, de la violence des hommes faites à d'autres hommes.

Laurence Corbel
IUFM de Versailles, Philosophie

Benoit Falaize
IUFM de Versailles, Histoire

NOTES

- (1) Une analyse de cette bibliographie est disponible en accès libre sur le site de l'INRP : www.inrp.fr/phil/mem_hist.
- (2) C'est le titre de l'article de Suzanne Citron in *Oublier nos crimes*, Autrement, n° 84, 2002.
- (3) Celle-ci a été conduite par une équipe composée d'enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur de l'Académie de Versailles (Laurence Corbel, Benoit Falaize, Jean-Pierre Costet, Krystal Mut, Alexandre Mericskay), dans le cadre d'un appel à coopération du département de philosophie de l'éducation de l'INRP : « mémoire et histoire ; comment enseigner les refoulés du temps présent ? ».
- (4) Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 4^e édition, Armand Colin, 1961 ; voir également Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Gallimard, 1986-1988 ; Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Gallimard, Folio, Histoire, Paris 1988 ; François Dosse, « Mémoire et histoire : un procès réciproque », *Raison Présente*, 1998 ; *Esprit*, « Les historiens et le travail de mémoire », Août-septembre 2000.
- (5) F. Bédarida, « L'histoire entre science et mémoire », *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines, 1999.
- (6) Tempérée par le fait que des équipes entières de professeurs d'un même établissement ont pu participer aux entretiens, alors même qu'ils affirmaient n'avoir « pas grand chose à dire de spécial ».
- (7) A.-M. Chartier, « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir), *Écrire les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 2003 (p. 17-53).
- (8) R. Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Gallimard, 2001 ; S. Thénault, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*, La Découverte, 2001.
- (9) Notamment après la sortie du livre dirigé par Emmanuel Brenner, *Les territoires perdus de la République*, Mille et une nuits, Paris, 2002.

- (10) La mise en place d'une cellule contre la montée des communautarismes à la Direction de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation nationale (DESCO), la mission confiée à M.D. Borne, Doyen de l'Inspection générale, afin de rédiger un « livret républicain », ainsi que la commission sur la Laïcité présidée par M. Bernard Stasi.
- (11) L'analyse détaillée des entretiens est disponible également sur le site Mémoire et histoire de l'INRP (cf *supra*).
- (12) Entretien n° 28, Histoire, collège, REP.
- (13) Entretien n° 12, Lettres, lycée.
- (14) Entretien n° 4, Lettres, collège, REP.
- (15) Entretien n° 31, Lettres, lycée.
- (16) *Qu'apprend-on à l'école primaire ?*, p. 215, CNDP/XO Éditions, 2002.
- (17) Entretien n° 18, primaire.
- (18) Entretien n° 33, primaire.
- (19) Entretien n° 35, primaire.
- (20) Entretien n° 11, histoire, lycée.
- (21) Entretien n° 32, Histoire, lycée.
- (22) Entretien n° 39, Histoire, lycée.
- (23) « *Je veux que les élèves soient marqués par ce qui s'est passé. On est là pour transmettre ce sujet.* » Entretien n° 5, Histoire, collège, REP.
- (24) Entretien n° 22, Histoire, collège, REP.
- (25) Entretien n° 27, Histoire, collège, REP.
- (26) Entretien n° 9, Histoire, LEP.
- (27) Entretien n° 44, Philosophie, lycée.
- (28) Film de Roman Polanski, 2002.
- (29) Entretien n° 38, Philosophie, lycée.
- (30) Entretien n° 30, Philosophie, lycée.
- (31) Entretien n° 45, Philosophie, lycée.
- (32) Entretien n° 38, Philosophie, lycée.
- (33) Entretien n° 12, Lettres lycée.
- (34) Entretien n° 1, Lettres, collège, REP.
- (35) Entretien n° 25, Lettres, collège, ZEP.
- (36) Entretien n° 13, Philosophie, lycée.
- (37) Emma Schnur, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997.
- (38) Entretien n° 38, Philosophie, lycée.
- (39) Entretien n° 44, Philosophie, lycée.
- (40) Entretien n° 47, Lettres, lycée.
- (41) Même si notre enquête n'en a relevé qu'à la marge sur l'ensemble des expériences enregistrées : trois sur les soixante-quatorze entretiens réalisés.
- (42) Entretien n° 23, Lettres, collège, REP.
- (43) Entretien n° 45, Philosophie, lycée.
- (44) C'est parfois le sens du propos présenté dans *Les Territoires perdus de la République*.
- (45) Entretien n° 23, Lettres, collège REP.
- (46) Entretien n° 39, Histoire, lycée.
- (47) Entretien n° 5, Histoire, collège, REP.
- (48) Eric Conan, Henry Rouso, *Vichy : un passé qui ne passe pas*, Fayard, 1994.
- (49) *Meutes pour mémoire*, Gallimard, 1984.
- (50) Entretien n° 39, *idem*.
- (51) Entretien n° 22, Histoire, collège REP.
- (52) Entretien n° 16, Histoire, collège.
- (53) Entretien n° 13, Philosophie, lycée.
- (54) Entretien n° 40, Histoire, collège.
- (55) En témoignent les débats renouvelés sur l'antisémitisme des « élèves maghrébins ». Au moment où s'achevait cette recherche, Alain Finkielkraut éditait, chez Gallimard, *Au nom de l'Autre. Réflexions sur l'antisémitisme qui vient*, où il est dit que « l'enseignement de la Shoah se révèle impossible à l'instant même où il devient obligatoire » (p. 10).
- (56) Qui doit être approfondie et élargie avec des critères d'échantillonnage très fiables.
- (57) Emmanuel Brenner, *Les territoires perdus de la République*.
- (58) Entretien n° 47, Lettres, lycée.
- (59) Entretien n° 5, Histoire, collège REP.
- (60) Entretien n° 9, Histoire, LEP.
- (61) Entretien n° 25, Lettres collège ZEP.
- (62) Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, 1999.
- (63) Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz*, ESF éditions, 1997, p. 20-21.
- (64) Philippe Joutard, « La tyrannie de la mémoire », *L'Histoire*, n° 221, mai 1998.
- (65) Pour éviter un effet de focalisation trop grande sur les mémoires meurtries du XX^e siècle, il faudrait pouvoir, tout au long de la scolarité, interroger d'autres moments de mémoire et de réflexions civiques, tels que l'esclavage antique, la notion de Barbares dans l'Antiquité et au haut Moyen Âge, le choc de la « découverte » des Amériques, l'organisation de la traite négrière, la question coloniale depuis le XVIII^e siècle, les troupes coloniales dans les Tranchées, la perpétuation de l'esclavage jusqu'à aujourd'hui ainsi que les conséquences juridiques de la définition de crime contre l'humanité suite au procès de Nuremberg ; une manière sans doute de réinscrire les enjeux de mémoire du XX^e siècle dans un temps plus long, plus dense pouvant donner un autre éclairage sur l'inévitable et angoissante question de la relation à l'Autre.
- (66) Pour reprendre les termes de l'historien américain, Raoul Hilberg, *La destruction des juifs d'Europe*, Fayard, 1988.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de
L'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

John B. MINER

Un Institut National d'Orientation Professionnelle

Helena REBELO PINTO et Conceição SOARES

Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents

Jean-François MARCEL

Pratiques enseignantes d'orientation. Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un conseil de cycle à l'école primaire

Jacqueline PAPET et Claude LOUCHE

Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise

Emmanuelle BONJOUR et Jean Emile GOMBERT

Profils de lecteurs à l'entrée en sixième

Jean-Luc BERNAUD et Marie CARON

Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle

Joël ZAFFRAN

Quitter, écouter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège

Catherine HELLEMANS

Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir.

Étude comparative chez des étudiants de première et de deuxième année d'université

MARS 2004/VOL. 33/N° 1

TARIFS 2004

Année d'abonnement	FRANCE	ÉTRANGER	Vente au numéro
2004	50.00 €	60.00 €	16.00 €
Tarif étudiant	25.00 €	30.00 €	16.00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

☎ : 01 44 10 78 33

Courriel : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91

Bureau 24 (1^{er} étage)

La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves

Didier Cariou

Cet article reprend quelques résultats d'un travail de thèse sur les raisonnements par analogie dans les écrits des élèves d'une classe de Seconde en histoire. Les théories de l'apprentissage de Vygotski et des représentations sociales de Moscovici éclairent les transformations du savoir opérées par les élèves quand ils rapprochent, par ces analogies, le savoir historique et leur pensée sociale, les concepts scientifiques et les concepts quotidiens. Il s'avère que les élèves généralisent et s'approprient ainsi le concept historique non par l'abstraction mais par l'indexation du concept à des situations et à des personnages concrets, selon un modèle de généralisation par individualisation.

Mots-clés : didactique de l'histoire, raisonnement naturel, représentations sociales, conceptualisation, apprentissage.

Toute didactique s'intéresse à la nature des concepts de la discipline enseignés en classe et à leur mode d'appropriation par les élèves. Une étude de l'ensemble des écrits produits en classe d'histoire par des élèves de Seconde, aussi bien lors des séances en classe que des évaluations, signale l'une des voies possibles de la conceptualisation en histoire (1). Le modèle de « la double germination des concepts scientifiques et des concepts quotidiens » de Vygotski offre à cet égard un modèle d'analyse particulièrement efficace de ce qui se passe quand les élèves écrivent longuement pour s'approprier le savoir. On sait en effet que l'apprentissage ne peut se

réduire à la transmission directe aux élèves des concepts de la discipline mais que l'appropriation d'un concept implique sa compréhension progressive « à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même et, en bout de chaîne seulement, son assimilation effective » (Vygotski 1934, p. 280). C'est ce cheminement complexe qui mène de la première rencontre avec un concept historique jusqu'à son assimilation par les élèves que je me propose d'étudier ici.

Le questionnement sur l'apprentissage des concepts historiques renvoie plus largement à la

fonction du langage écrit dans la construction du savoir en histoire. À cet effet, je me réfère aux modèles d'analyse des écrits d'élèves élaborés notamment par l'équipe ESCOL (Bautier & Rochex 1998) et par la didactique du français (Bucheton & Chabanne 2002) afin de les adapter à la didactique de l'histoire. Il s'agit de mettre en lumière les activités cognitives présidant à la rédaction des écrits d'élèves en classe d'histoire, et connues par l'épistémologie et la didactique de l'histoire (Moniot 1993, Lautier 1997), pour dévoiler leur logique d'apprentissage.

Toutefois, en didactique de l'histoire, la question des concepts est rendue complexe par le statut du général et du particulier dans cette discipline. Je me propose de montrer dans cet article que la conceptualisation en histoire ne conduit pas vers une généralité de plus en plus abstraite mais procède paradoxalement d'une individualisation et d'un ancrage croissants dans le concret de la situation historique étudiée. Il convient donc d'éclairer ce paradoxe inhérent à l'histoire et de préciser au préalable ce que l'on appelle un concept en histoire par une référence nécessaire à l'épistémologie de l'histoire, avant d'analyser quelques écrits significatifs d'élèves.

RAISONNEMENT HISTORIQUE ET RAISONNEMENT NATUREL

Il peut sembler contradictoire d'évoquer les concepts en histoire, discipline éloignée de toute forme de généralité invariante car, science du changement, elle étudie des faits singuliers qui ne se répètent jamais. Mais on ne saurait éviter de catégoriser un fait historique pour savoir de quoi l'on parle, ni de le rattacher à une problématique pour penser le passé.

Cette contradiction se trouve en partie résolue si l'on considère que, tout comme la sociologie, l'histoire relève du raisonnement naturel et que les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation sont spécifiques (Passeron 1991). Ainsi, le mode de compréhension des hommes du passé est analogue à celui que nous appliquons dans le présent aux actes de la vie en société, quand nous cherchons à savoir ce qu'autrui a « derrière la tête » pour comprendre ses dires et ses actes : « L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expé-

rience quotidienne de tout un chacun » (Prost 1996, p. 159). En d'autres termes, l'historien rapproche le fait historique à connaître d'un élément de sa pensée sociale, construite par son expérience personnelle et sociale, à l'occasion d'un raisonnement pratique du type : « Cela me rappelle... ». Il applique à la compréhension des hommes du passé sa propre *théorie de l'humain* (Bruner 1996, p. 218-219) construite par l'observation des hommes et de la société qui l'entourent et qui lui permet d'expliquer pourquoi, selon lui, dans telle situation du présent ou du passé, les hommes agissent généralement de telle manière. Ainsi Marc Bloch (1949) a montré à quel point son expérience des tranchées de la Première Guerre mondiale lui avait permis de comprendre les hommes du Moyen Âge marqués eux aussi par la guerre.

Mais, ce qui différencie le raisonnement historique du raisonnement naturel, c'est sa mise à distance et son contrôle par des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien. Il s'agit de la critique des sources, du contrôle du raisonnement analogique, de la périodisation et de la construction d'entités historiques (Lautier 2001). C'est pourquoi le raisonnement historique est un *mixte* de pensée sociale – par les rapprochements opérés pour comprendre une situation du passé à la lumière d'une situation analogue du passé ou du présent – et de pensée scientifique – au sens où l'histoire est une science par sa méthode et par son mode de production de savoirs validés par la communauté des historiens.

On comprend alors mieux la spécificité des concepts en histoire car, à la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent le monde par des lois générales, l'histoire ne construit pas des généralités universelles et invariantes. L'historien mobilise plutôt la compétence du raisonnement naturel consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies empiriques sur la base de raisonnements analogiques. Il dégage par généralisations successives les propriétés communes à plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser indépendamment les uns des autres. Ces propriétés définissent un concept pour catégoriser et penser ces faits singuliers (Prost 1996, p. 129-130). Ainsi, les historiens ont longtemps pensé la Révolution française en référence à la Révolution russe, et inversement. Cependant, les historiens ne cherchent pas tant à construire le concept de « révolution » qu'à penser l'une ou l'autre de ces deux révolutions dans sa spécificité.

En conséquence, le concept historique est une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée car il s'applique uniquement aux faits comparés et à la typologie qui a conduit à son élaboration (Passeron 2002). Pour reprendre les termes de Passeron, le concept historique reste une « description résumée », une énumération de traits communs à diverses situations historiques, telles les règnes de Louis XIII, Louis XIV, Louis XV et Louis XVI pour caractériser la Monarchie absolue. Il est un « semi-nom propre » indexé aux singularités et aux personnages les plus typiques dans lesquels il s'incarne, tels Louis XIV et Louis XV. Il est enfin « élastique » et sans valeur universelle car, à la différence des concepts des sciences de la nature, un exemple contraire n'invalide pas le concept historique, il en réduit simplement le domaine de validité. Ainsi, chaque historien considère que le concept de Monarchie absolue caractérise une période historique plus ou moins vaste : l'un peut s'en tenir au seul règne de Louis XIV et l'autre peut étendre plus largement la période concernée en décidant par exemple que la monarchie du XVIII^e siècle, influencée par la pensée politique des philosophes des Lumières, appartient toujours à ce type de régime politique.

UN MODÈLE DIDACTIQUE DE L'APPROPRIATION DU SAVOIR EN HISTOIRE

La nature du raisonnement historique, entre le raisonnement naturel de la pensée sociale et le raisonnement plus scientifique de la pensée historienne contrôlée, permet de penser par dérivation la continuité entre le raisonnement des élèves en histoire et le raisonnement des historiens (Lautier 2001, 2003). Sans considérer les élèves comme des petits historiens, on peut rappeler que l'histoire des historiens et l'histoire enseignée en classe ont en commun d'être construites à partir de la pensée et de la mémoire sociales de chacun (Moniot 2001). Elles doivent en même temps les bousculer, les critiquer, les recycler et les contrôler pour produire du savoir scientifique.

Ainsi, le « modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire » défini par Nicole Lautier (1997, p. 213-222) montre que, à l'instar des historiens mais à leur niveau, les élèves procèdent d'abord par rapprochements et typologies pour comprendre les concepts de la discipline en leur donnant un sens concret. Ils mobilisent à cet effet leurs « représentations sociales », ce mode de connaissance du sens

commun socialement élaboré et partagé relevant de leur pensée sociale et résultant de l'intériorisation par chaque individu d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée (Moscovici 1976). Les représentations sociales régissent notre relation aux autres et au monde, elles opèrent la médiation entre l'individuel et le collectif et participent de la construction sociale de la réalité. Elles fournissent aux membres d'un groupe social un cadre théorique du sens commun sur le monde, un système de catégorisation leur permettant de se représenter un objet pas encore connu pour l'intégrer dans leur univers habituel de pensée. En tant que processus cognitifs, elles contribuent à la transformation du savoir scientifique des spécialistes en un savoir de sens commun accessible aux profanes, aux « savants amateurs » – et donc pour nous, aux élèves *historiens amateurs* – à des fins d'appropriation du savoir scientifique (Moscovici & Hewstone 1984). Le savoir scientifique est transformé et assimilé par le rapprochement entre ce savoir et des éléments de leur pensée sociale permettant le passage d'une modalité de connaissance à une autre : du complexe au simplifié, de l'abstrait au concret, du mot à la chose, du concept à l'affect, du langage scientifique au langage naturel, etc. Cette transformation emplit le savoir de sens concret.

La théorie des représentations sociales est utile pour décrire les processus cognitifs à l'œuvre dans les écrits des élèves et qui se manifestent par des indices textuels aisément identifiables. Ces derniers renvoient aux « processus d'objectivation » des représentations sociales qui – selon une définition inverse de l'acceptation commune de ce terme – permettent de se *représenter* les concepts en rendant concret l'abstrait (Moscovici 1976, p. 107-126). L'objectivation est notamment caractérisée par la « personnification » qui associe un concept à un individu symbolique pour lui donner corps et existence concrète (Louis XIV pour la monarchie absolue) et par la « figuration » qui substitue une image ou une métaphore à un concept (le Roi soleil pour le monarque absolu). La théorie des représentations sociales nous apprend que ces deux opérations signalent une transformation du savoir scientifique en un savoir profane et donc l'attribution par l'élève *historien amateur* d'un sens concret et quotidien au concept historique à connaître.

En même temps, ce savoir scientifique ainsi approprié et socialisé comme partie intégrante du savoir de sens commun de nos *historiens amateurs*, imprègne ce dernier de rationalité. Il contribue à opérer le contrôle de la pensée sociale et du raisonnement

naturel pour conduire les élèves vers un raisonnement historien plus recevable. Il transforme progressivement la formulation naïve et approximative des concepts en une formulation valide, par les opérations de distanciation et d'historisation déjà évoquées. De même que le raisonnement de l'historien est un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique, de même l'apprentissage de l'histoire par les élèves suppose la mobilisation du raisonnement naturel puis sa mise à distance par cette seconde transformation pour tendre vers un raisonnement contrôlé (Lautier 2001).

Bien plus, ce qui a été indiqué sur la fonction des représentations sociales comme mode d'appropriation du savoir scientifique est cohérent avec la théorie de Vygotski sur la dialectique des « concepts scientifiques » (auxquels j'assimile ici les concepts historiques construits par les historiens) et des « concepts quotidiens » (Vygotski 1934, p. 291-297 et p. 368-404). Certes, les didacticiens des sciences sont réticents à mobiliser en l'état cette théorie (Joshua 1998) qui semble en revanche particulièrement pertinente en didactique de l'histoire. Rappelons que Vygotski distingue le concept quotidien de l'expérience personnelle, concrète et pratique de l'enfant et le concept scientifique, formé dans son expérience scolaire, qui ne renvoie pas à un objet concret mais à une formulation scientifique. Le concept quotidien se caractérise par « une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire », tandis que le concept scientifique peu concret est mobilisé consciemment et volontairement (Vygotski 1934, p. 275). Ces deux types de concepts se réfèrent à deux modes de pensée distincts mais en étroite interaction, la pensée sociale d'une part et la pensée scientifique d'autre part. Ils se développent selon deux voies inverses qui ne supposent pas l'éviction de l'un par l'autre mais leur transformation réciproque à des fins d'apprentissage : « Le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés plus élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures (...). Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski 1934, p. 371-372). Ce passage célèbre n'est pas sans faire écho aux propos de Moscovici sur la socialisation du savoir scientifique par les savants amateurs concomitante de la rationalisation

du sens commun par l'apprentissage du savoir scientifique.

Toutefois, pour appréhender la place de la pensée sociale et l'importance de son contrôle dans les processus d'apprentissage des élèves, on ne saurait mobiliser ensemble la théorie de Vygotski et celle de Moscovici sans oublier qu'elles relèvent d'épistémologies fort éloignées. La démarche éclectique présentée ici ne vise pas la synthèse de ces théories pour les faire entrer de force dans un cadre interprétatif unique, mais les considère comme des éclairages pointés sur notre objet selon des angles différents pour atteindre une connaissance plus complète de la conceptualisation par les élèves en histoire.

RAISONNEMENT PAR ANALOGIE ET CONSTRUCTION DU SAVOIR EN HISTOIRE

L'objet de cet article est d'ébaucher un modèle de la conceptualisation et de la construction du savoir en histoire par les élèves ainsi formulé en des termes analytiques : *les élèves conceptualisent et s'approprient le savoir historique en transformant le savoir scientifique des historiens en un savoir passé au filtre de leur pensée sociale représentative qui l'interprète et lui donne du sens, avant d'être mis à distance par une série d'opérations d'historisation en vue d'une formalisation scolairement recevable de ce savoir.*

Parmi les procédures d'historisation définies plus haut, je m'attache à celle du contrôle du raisonnement par analogie qui me semble efficace pour aider les élèves dans la conceptualisation en histoire. Alors que la comparaison constate des ressemblances ou des différences entre deux objets (A est *semblable* à B ou A est *différent* de B), le raisonnement par analogie établit la ressemblance entre deux rapports qui relient entre eux quatre objets différents (A est à B ce que C est à D) (Ricoeur 1975). Le raisonnement par analogie laisse à voir les modalités des rapprochements et des transformations opérés par les élèves entre le savoir scientifique et leur savoir scolaire, personnel et social. C'est pourquoi j'ai distingué un premier couple d'analogies : les *analogies sauvages* rapprochent un savoir historique de la pensée sociale présente des élèves, les *analogies savantes* rapprochent un fait historique d'un autre fait du passé ou d'un élément de la pensée sociale contrôlé par les élèves. Cette distinction nullement péjorative entre « savant » et « sauvage » renvoie aux analyses de

Lévi-Strauss sur la pensée sauvage (1962) où il a montré que l'homme occidental mobilisait conjointement ces deux modes de pensée en fonction du contexte dans lequel sa pensée s'exerce.

Le raisonnement par analogie signale une activité cognitive complexe quand le second rapport déjà connu de l'analogie (C / D) permet de comprendre le premier rapport (A / B) par l'inférence de leur relation commune à un principe identique. C'est pourquoi j'ai distingué un second couple de raisonnements par analogie recouvrant le couple des analogies sauvages et savantes. Si, d'une part, le principe à l'origine de l'analogie est une généralité, alors le raisonnement par *analogie conceptuelle* conduit à la conceptualisation à partir de la comparaison de plusieurs faits du passé et/ou du présent pour dégager des propriétés communes renvoyant à cette généralité. Ainsi peut-on écrire que Dieu était à l'empereur romain du IV^e siècle ce qu'il était également au monarque absolu de droit divin du XVII^e siècle : il légitimait dans les deux cas un pouvoir d'essence religieuse. S'il s'agit d'autre part d'un principe explicatif, alors le raisonnement par *analogie explicative* applique une relation de causalité entre deux faits déjà connus à d'autres faits pas encore connus. Ainsi, quand on sait que l'apparition d'impôts nouveaux avait provoqué de nombreuses révoltes au XVII^e siècle, on peut inférer un lien de causalité entre une fiscalité trop pesante et l'impopularité de Louis XIV à la fin de son règne.

Le raisonnement par analogie, provoqué par les consignes de travail proposées aux élèves, constitue donc une micro-séquence expérimentale aisément identifiable dans les écrits des élèves par certains indices textuels tels que les conjonctions (*c'est comme, de même que, tandis que...*) qui marquent l'opposition à l'origine de l'analogie, les verbes (*c'est pour la conceptualisation*) ou les connecteurs (*d'où, donc* pour l'explication) qui signalent l'inférence et la conclusion du raisonnement.

Enfin, il est possible d'étudier l'évolution de chaque raisonnement par analogie tout au long d'une séquence, de la construction du cours par les élèves à l'évaluation finale, pour envisager les chemins empruntés par les élèves dans la construction progressive du savoir en histoire. L'hypothèse à la base de mon travail suppose que le raisonnement par analogie permet aux élèves d'opérer des rapprochements entre des éléments de leur pensée sociale et le savoir historique qui, à des fins d'appropriation du savoir, donnent du sens aux concepts historiques.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les données ont été produites durant l'année scolaire 2001-2002 par les élèves d'une classe de Seconde d'un lycée général et technologique classé en « Zone de prévention violence » et situé dans une proche banlieue défavorisée de Paris. La population de cette classe expérimentale était constituée de 31 élèves répartis en deux groupes distincts : 16 élèves suivant l'option SES (Sciences économiques et sociales) et dont la moitié fut orientée en Première scientifique à la fin de l'année scolaire, 15 élèves suivant l'option SMS (Sciences médico-sociales) qui mène à un baccalauréat technologique et à des professions socialement peu valorisées et qui, dans le contexte local, regroupe des élèves n'ayant pas été jugés capables de suivre une filière d'enseignement général. Ces deux groupes se situaient donc aux deux pôles de la réussite scolaire d'un lycée.

Le matériel de cette recherche est constitué de 278 raisonnements par analogie recueillis dans l'ensemble des écrits des élèves de cette classe à l'occasion des cinq premiers chapitres du programme d'histoire de Seconde : « La citoyenneté à Athènes », « Naissance et diffusion du christianisme », « La Méditerranée au XII^e siècle », « Humanisme et Renaissance », « La remise en cause de l'Ancien Régime ». Chacune des séquences s'est déroulée sur douze séances, évaluation comprise, soit un étalement sur trois semaines et un total de 60 heures pour l'ensemble de l'expérimentation. Par une pédagogie socio-constructiviste, les élèves ont travaillé constamment en groupes autonomes de deux à quatre élèves. Ils disposaient de documents classiques, photocopiés ou figurant dans leur manuel, accompagnés d'un ensemble de consignes relativement ouvertes qui leur offraient la possibilité de procéder à des raisonnements par analogie. Leurs écrits étaient périodiquement relevés et validés. Une mise en commun magistrale consistait, à la fin de chaque séquence, en un travail spécifique sur le raisonnement analogique à partir d'une recherche collective et réflexive de l'ensemble des notions, lieux et personnages de la séquence rédigée sous la forme d'un index disposé dans un tableau à double entrée pour favoriser des rapprochements.

Parallèlement, deux classes témoins ont été constituées. Elles présentaient un profil scolaire analogue à celui de la classe expérimentale. Les séquences de ces deux classes étaient organisées avec des documents, des consignes et des évaluations identiques,

à l'exclusion du travail spécifique sur le raisonnement par analogie. Ces deux classes témoins ont surtout révélé, par défaut et en creux, que le raisonnement par analogie constituait une variable didactique fort utile pour amener les élèves à opérer des rapprochements porteurs de sens et à produire des écrits qui ne soient pas seulement des énumérations factuelles.

L'hypothèse à la base de ce travail porte sur les modalités de la conceptualisation en histoire, dont les indices nous sont fournis par les rapprochements à l'origine des raisonnements par analogie. On se demandera donc si la conceptualisation suppose le passage du registre sauvage au registre savant, du particulier au général, du concret à l'abstrait.

DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Des calculs statistiques ont été réalisés avec le test de Fischer à partir des 278 raisonnements par analogie de la classe expérimentale pour déterminer et caractériser des groupes d'élèves produisant en moyenne plutôt un certain type d'analogie. Ces calculs ont établi la pertinence de la seule variable des résultats scolaires (moyenne générale annuelle de l'élève inférieure ou supérieure à la moyenne de la classe) et considéré comme peu valides les variables du sexe, de l'option suivie et de l'origine sociale. Tous les élèves ont produit de manière égale des analogies sauvages (2,64 par élève dont les résultats sont inférieurs à la moyenne ; 3,07 par élève dont les résultats sont supérieurs à la moyenne), ce qui conforte le modèle établi *a priori* supposant le passage nécessaire par la pensée sociale représentative de l'élève pour donner un sens concret aux concepts de la discipline. En revanche, les élèves en réussite scolaire – dans leur filière respective – se distinguent des autres par la production plus abondante d'analogies explicatives savantes (4,5 par élève en réussite en moyenne ; 2,2 en moyenne pour les autres élèves) supposant le contrôle des raisonnements par analogie.

En cohérence avec le « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire », ces résultats quantitatifs montrent que les élèves en réussite mobilisent les analogies sauvages au même titre que les autres élèves, mais qu'ils manient plus largement des analogies contrôlées conduisant à une formalisation du savoir. L'apprentissage suppose le croisement permanent d'une pluralité de registres de savoirs rele-

vant de la pensée sociale et de la pensée scientifique mieux formalisée : des processus cognitifs de la pensée sociale, des connaissances sociales sur le comportement des hommes en société, une psychologie naïve et des jugements de valeurs, mais aussi des savoirs scolaires et des démarches disciplinaires (Lautier 1997, p. 220-222). Cette capacité à *jouer* des divers modes de pensée est appelée « polyphasie cognitive » par Moscovici (1976, p. 279-290).

CONCEPTS QUOTIDIENS ET CONCEPTS SCIENTIFIQUES

Passons à une analyse qualitative de quelques écrits d'élèves significatifs de l'ensemble du corpus étudié pour examiner et mettre à l'épreuve notre modèle d'appropriation du savoir. Le but est de comprendre les voies de la conceptualisation empruntées par les élèves de notre échantillon, à la lumière des théories de Vygotski et de Moscovici.

À l'occasion de la séquence de la classe de Seconde sur « La remise en cause de l'Ancien régime » et à partir d'un certain nombre de documents, les élèves ont été amenés à définir le concept de « séparation des pouvoirs ». Certains d'entre eux ont produit une analogie *inverse* que l'on peut résumer ainsi : l'exercice conjoint des trois pouvoirs par le seul roi était à la monarchie absolue française ce que la séparation des pouvoirs était à la monarchie constitutionnelle anglaise au XVIII^e siècle pour garantir la liberté politique. Dans son cours, Bintou – élève appartenant à la catégorie des élèves en réussite scolaire – a tout d'abord produit ce raisonnement par analogie explicative sauvage :

« Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, or dans le régime anglais tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartient au roi, mais il est contrôlé donc il ne peut pas faire ce qu'il veut ».

Dans cet écrit, le concept historique – ou scientifique au sens de Vygotski – n'est pas encore verbalisé, si ce n'est de manière imparfaite par la déclinaison de la typologie des pouvoirs. En revanche, le concept quotidien apparaît par le biais d'un jugement naïf qui relève également du processus de la figuration des représentations sociales selon Moscovici : si le roi ne possède pas tous les pouvoirs, alors il ne peut pas faire ce qu'il veut. Pour le moment, cette for-

mulation n'est pas juste sur le plan historique car le roi d'Angleterre ne possédait que le pouvoir exécutif et il n'est pas vrai non plus que le monarque absolu pouvait faire tout ce qu'il voulait. Il n'est pas question pour autant d'invalider ce raisonnement dans la mesure où il enclenche chez l'élève un processus de conceptualisation fort intéressant illustrant le modèle d'apprentissage brossé plus haut à grands traits.

Dans la seconde partie de la séquence portant sur l'œuvre politique des philosophes de Lumières, Bintou a produit une seconde analogie mieux contrôlée :

« *Et pour eux, une même personne ne doit pas posséder tous les pouvoirs, ils doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs qu'ils veulent. Le roi aurait le pouvoir exécutif et judiciaire (mais il serait contrôlé) et le parlement aurait le pouvoir législatif* ».

Dans cet écrit, le concept de « séparation des pouvoirs » est enfin nommé après avoir été défini correctement. Or, selon Vygotski, le langage est un principe de catégorisation du monde : « Le mot se rapporte toujours non à un seul objet singulier mais à tout un groupe ou à une classe d'objets. Chaque mot représente donc une généralisation cachée » (Vygotski 1934, p. 55). Je fais donc l'hypothèse que cette verbalisation signale le processus de généralisation attendu. De même, la figuration naïve de la première analogie a disparu et il n'en subsiste plus que l'idée du contrôle du roi, par une expression entre parenthèses qui signale la mise à distance de cette question par l'élève. Ce passage illustre parfaitement le mode de développement des concepts selon Vygotski, puisque le concept quotidien a « germé vers le haut », du concret et du naïf vers une formulation mieux contrôlée et plus recevable scolairement (« *il serait contrôlé* »). D'autre part, le modalisateur initial de cette analogie (« *pour eux* ») dénote une autre mise à distance du propos qui est désormais attribué aux philosophes des Lumières. En revanche, le concept scientifique a « germé vers le bas » car un nouveau mode de figuration a chargé ses propriétés générales de sens concret : l'opposition entre la monarchie absolue et la séparation des pouvoirs est désormais redoublée d'une figuration par le dénombrement opposant « *une même personne* » à « *plusieurs personnes* ». Notons au passage que ce processus de figuration est caractéristique de la pensée sociale des élèves de cette classe et de deux classes témoins car il est apparu à de nombreuses reprises dans les écrits d'autres élèves. Ainsi, ce double mouvement de germination des concepts a-t-

il vraisemblablement favorisé l'apparition d'une définition correcte du concept de « séparation des pouvoirs ».

On pourrait penser ce processus achevé dans la mesure où le concept quotidien et le concept scientifique se recouvrent plus ou moins : le concept quotidien a chargé le concept scientifique d'un contenu concret et l'a rendu accessible à l'élève tandis que le concept scientifique a introduit dans le concept quotidien la mise à distance et la formalisation nécessaires. Toutefois, l'analogie de Bintou a subi une troisième transformation à l'occasion de l'évaluation consécutive à cette séquence :

« *Les Français ont suivi le modèle des Anglais et des Américains où, contrairement à la monarchie absolue de droit divin (où les pouvoirs étaient attribués au roi), les pouvoirs étaient attribués à plusieurs personnes (en Amérique), c'est la séparation des pouvoirs* ».

De prime abord, cette analogie conceptuelle s'apparente à une régression. En effet, les pouvoirs ne sont plus nommés, la figuration par le dénombrement perdure et, surtout, le concept est désormais indexé à un contexte précis (« *en Amérique* ») et à des personnages collectifs (*les Français, les Anglais et les Américains*) sujets de verbes d'action qui introduisent explicitement le processus de la personnification associant, selon la théorie des représentations sociales, un concept à un personnage. Or, cet écrit n'invalide pas le modèle proposé, il en présente plutôt des prolongements essentiels pour la compréhension des processus de conceptualisation en histoire. Il signale que ce concept historique est acquis par les élèves grâce à la figuration par le dénombrement et au terme d'une opération de généralisation supposant non pas l'abstraction, mais l'ancrage croissant dans le concret d'une situation historique et l'indexation à des personnages. Rappelons à cet égard l'expression célèbre de Marc Bloch : « Ce sont les hommes que l'histoire veut saisir. Qui n'y parvient pas ne sera jamais, au mieux, qu'un manœuvre de l'érudition. Le bon historien, lui, ressemble à l'ogre de la légende. Là où il flaire de la chair humaine, il sait que là est son gibier » (Bloch 1949, p. 51).

Il est donc préférable de considérer que, contrairement à ce que la typologie des analogies le laissait supposer, la construction du savoir historique ne suit pas un parcours linéaire et téléologique de la pensée sociale vers la pensée scientifique, de l'analogie sauvage à l'analogie savante. Le texte de Bintou nous rappelle que le développement des concepts suit plu-

tôt la logique *spiralaire* de Bruner. D'autres écrits d'élèves précisent ce paradoxe.

LA CONCEPTUALISATION PAR L'ANCRAGE DANS UNE SITUATION HISTORIQUE CONCRÈTE

Les écrits de deux autres élèves appartenant cette fois au groupe des élèves en difficulté – dont les résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne de la classe – montrent avec force la fonction cognitive de l'ancrage des concepts historiques dans le concret d'une situation du passé.

Une séquence antérieure sur « La naissance et la diffusion du christianisme » était organisée autour des raisons pour lesquelles les empereurs romains avaient officialisé la religion chrétienne au IV^e siècle, après l'avoir persécutée au III^e siècle. Il s'agissait de comprendre que, aux yeux des Romains, la religion romaine et le culte impérial ne protégeaient plus l'Empire des crises économiques sociales et militaires. En conséquence, les empereurs avaient toléré puis officialisé le christianisme afin de gagner le soutien politique des chrétiens en nombre croissant, puis de faire communier l'ensemble des citoyens de l'Empire dans un culte unique présentant en outre l'empereur comme l'image de Dieu sur terre (Carrié & Rousselle 1999).

Dans l'analogie de son cours, Rania n'est pas parvenue à produire l'explication attendue puisqu'elle a glissé vers la distinction entre religion monothéiste et religion polythéiste qui est juste mais ne répond absolument pas au problème traité. Cette distinction a surtout aidé Rania à caractériser l'opposition entre « avant » et « à présent » :

« On peut dire que le christianisme remplace le culte impérial au IV^e siècle quand il devient la religion officielle de l'Empire romain car ils sont toujours protégés, ce qui est différent à présent c'est qu'il n'y a qu'un seul Dieu. Les Romains sont devenus monothéistes alors qu'avant ils étaient polythéistes ».

En revanche, dans son évaluation, Rania a produit une analogie explicative sauvage qui résulte d'une intense transformation par la mobilisation de sa pensée sociale représentative. Cette analogie, certes naïve mais revenue dans les écrits de huit élèves, a contribué à remplir de sens concret le concept historique de « religion officielle » :

« Constantin remporta la victoire. Les Romains pensaient que c'était grâce à la croix qu'ils avaient gagné. Pour eux le christianisme était efficace. Tandis que les dieux des Romains n'étaient plus efficaces. Quand les Romains donnaient des offrandes (des bœufs, etc.) aux dieux, aux empereurs, eux ils ne donnaient rien en échange. Quand les Romains demandaient quelque chose, ils refusaient. De toute façon, ils ne servaient plus à grand chose (les dieux des Romains) car au III^e siècle, il y avait eu des crises économiques et sociales, et des menaces d'invasions barbares. Voilà pourquoi les Romains ont fait du christianisme la religion officielle de l'Empire Romain ».

Le concept historique n'est ni nommé, ni vraisemblablement approprié. En outre, l'analogie réside en un développement du concept quotidien par le processus de la figuration. Ce dernier attribue une signification concrète au concept scientifique par l'opposition entre une religion « efficace » qui donne la victoire à Constantin – d'après le texte célèbre d'Eusèbe de Césarée sur la vision de Constantin avant la bataille du Pont Milvius en 312 – et une religion inefficace et inutilement coûteuse en sacrifices. L'intérêt de cette analogie réside dans le processus de la personnalisation par l'évocation de l'empereur Constantin, des Romains et de leurs dieux, personnages singuliers ou collectifs dotés d'intentions et sujets de verbes d'action. Ce processus a permis à Rania de mobiliser sa propre théorie de l'humain pour se placer en imagination aux côtés des Romains et de les comprendre par la *réeffectuation* – au sens de Collingwood – de leur appréciation du contexte et des crises du III^e siècle afin de rendre compte de leur vision des choses et des dieux (« ils ne servaient plus à rien »), et de leurs intentions rendues par des modalisateurs (« Les Romains pensaient que », « Pour eux »). En outre, Rania a restitué ici la dimension contractuelle de la religion antique qui consistait, pour une cité, à changer de dieu tutélaire si les services rendus par ce dernier n'avaient qu'un faible rapport avec la valeur des sacrifices qui lui étaient accordés.

En d'autres termes, le concept de « religion officielle » a été compris par Rania grâce à la production d'un récit mettant en scène des personnages singuliers ou collectifs auxquels elle a prêté des intentions en fonction de leur appréciation du contexte, afin de produire une explication de leurs agissements (« Voilà pourquoi les Romains ont fait... »). À la lumière des analyses de Ricoeur (1983), il apparaît que Rania a articulé les personnages, les faits, les concepts, l'explication et le déroulement chronologique par la mise en intrigue du récit historique qui réalise ainsi la

« synthèse de l'hétérogène ». Celle-ci relève de la capacité universellement partagée à produire et à suivre une histoire pour rendre compte de son expérience ou de l'expérience des autres. Dans le récit, on expose les intentions des acteurs, et l'interprétation que l'on fait de leurs actions par la « compréhension narrative » en suivant les règles de construction du récit de fiction (Bruner 1991, 1996). L'évolution entre les deux analogies de Rania présentées ici, signale toute l'importance du récit pour entrer dans les démarches de pensée historique.

Toutefois, même si Rania a atteint une définition naïve du concept scientifique concerné, elle en est restée à un récit saturé de pensée représentative et donc peu recevable scolairement. Il nous faut envisager un dernier écrit d'élève pour comprendre la fonction cognitive du récit historique et de l'ancrage dans un contexte déterminé.

Lors de la séquence suivante sur « La Méditerranée au XII^e siècle » organisée autour des relations entre chrétiens et musulmans dans un contexte marqué par les croisades, Esther, une élève également en difficulté, a produit dans son cours puis dans son évaluation une analogie conceptuelle puis une analogie explicative sur la croisade et le djihad, renvoyant tous deux à cette époque au concept plus général de « guerre sainte » (Flori 2002) :

« *Djihad : c'est une guerre de religion entre les musulmans contre les chrétiens qui va consister à reprendre Jérusalem des mains des chrétiens. C'est une guerre vue par les Arabes. C'est la croisade vue par les Arabes* » (cours).

« *Donc le Pape Urbain II va organiser une croisade contre les musulmans car les chrétiens veulent prendre Jérusalem (ville sainte pour les chrétiens et les musulmans). Ensuite, quand les chrétiens auront Jérusalem, les musulmans voudront reprendre Jérusalem et il y aura le djihad (guerre sainte qui va consister aussi à reprendre les lieux saints en 1187)* » (évaluation).

La première analogie présente une définition du djihad en référence à la croisade. Cependant, cette définition reste très générale (« une guerre de religion ») et il est difficile de savoir si cette élève s'est approprié le concept.

La seconde analogie révèle d'importants changements sur le plan textuel et cognitif. Il s'agit, là aussi, d'une analogie explicative ancrée dans le concret d'une situation historique singulière. Elle met en scène des personnages individuels et collectifs pour

restituer leurs intentions (« prendre » et « reprendre Jérusalem »). Plus clairement encore que toutes les analogies déjà citées, elle est organisée selon une trame narrative puisque, à l'appel à la croisade d'Urbain II en 1095 qui conduisit à la prise de Jérusalem en 1099, répond la reconquête de la ville par Saladin en 1187 au nom du djihad. Il s'agit là d'une mobilisation très simplifiée du procédé historique de la *périodisation* qui consiste à découper une chronologie en périodes, chacune d'elles étant considérée comme un tout cohérent avec des caractéristiques propres (Prost 1996, p. 114-118). Ainsi le XII^e siècle peut être caractérisé par l'affrontement entre chrétiens et musulmans puisque la croisade et le djihad présentaient alors des caractères communs dans leur relation à la religion et à l'autre. C'est pourquoi cette analogie conduit finalement à une définition certes incomplète mais correcte de la croisade et du djihad et favorise surtout l'apparition du concept de « *guerre sainte* », qui caractérise ce siècle d'une manière plus appropriée que celui de « *guerre de religions* » lié au XVI^e siècle français.

À une échelle modeste, ce bref passage illustre les « coupures épistémologiques » du récit historique qui le distinguent du récit de fiction selon Ricoeur (1983, p. 311-384). La première est la mise en évidence des temps de l'histoire et de la périodisation, rapidement rendue ici par l'évocation de l'appel d'Urbain II (en 1095) et de la date de 1187. Cette périodisation est rapportée aux concepts mobilisés, en l'occurrence la « *guerre sainte* » qui s'applique effectivement à ce siècle. La seconde coupure tient aux entités collectives dotées d'intentions et sujets de verbes d'action, tout comme les personnages singuliers des récits de fiction. La troisième coupure tient à la procédure de l'explication historique qui restitue l'intention à l'origine de l'action humaine sur le cours des événements et qui, tout comme dans l'analogie précédente de Rania, est signalée ici par des verbes de volonté et d'action : « *les chrétiens veulent prendre Jérusalem* », « *les musulmans voudront reprendre Jérusalem* ».

CONCLUSION : LA GÉNÉRALISATION PAR L'INDIVIDUALISATION

Ces différents exemples signalent finalement un processus parfois inabouti, mais unique et commun à l'ensemble des élèves de l'échantillon étudié. La généralisation progressive du concept quotidien marquée par l'apparition de termes plus scientifiques est

concomitante des processus de figuration et de personification qui ancrent le concept scientifique dans le concret des situations du passé et de personnages historiques singuliers ou collectifs tels que Constantin, Urbain II, les Romains, les dieux, les chrétiens, les musulmans, les Français, les Anglais, les Américains. Ce paradoxe de la *généralisation par l'individualisation* renvoie à la nature des concepts des sciences sociales, généralités incomplètes, indexées à des contextes et à des personnages singuliers. Il valide pour l'histoire le modèle dynamique et dialectique de la double germination des concepts de Vygotski puisque le concept historique est effectivement approprié quand le cheminement des deux concepts recoupe le même plan. Ce processus met également en lumière la fonction de la pensée sociale des élèves dans la construction du savoir historique.

Bien plus, ce paradoxe est la condition nécessaire à la mobilisation des procédures de contrôle du raisonnement historique. En effet, seule l'indexation d'un concept au concret d'une situation historique précise donne chair et sens aux concepts historiques par l'intervention d'entités collectives dotées d'intentions et sujets de verbes d'action dans un contexte donné, comme nous l'avons vu avec les Romains au III^e siècle ou avec les musulmans en 1187. Mais surtout, l'ancrage dans une situation concrète et datée favorise la périodisation, cette opération essentielle d'historisation qui éprouve le domaine de validité des entités et des concepts mobilisés comme l'a montré la substitution du concept de « *guerre sainte* » au concept de « *guerre de religion* » moins pertinent au XII^e siècle. Ainsi, le paradoxe initial entraîne un second : les processus d'objectivation des représentations sociales et l'ancrage dans le concret de la

situation historique sont un préalable obligé à la mise en œuvre efficace des opérations de mise à distance et d'historisation.

Ainsi, ce qui distingue les élèves en réussite des autres, c'est leur capacité à mener le processus de conceptualisation jusqu'à son terme, jusqu'à la mise en œuvre des procédés de mise à distance et de contrôle des processus d'objectivation des représentations sociales. Ils parviennent à une formalisation recevable des concepts historiques et mobilisent davantage d'analogies explicatives savantes car ces dernières supposent le déploiement de la compréhension narrative des hommes du passé par la figuration et la personification, condition nécessaire à la mobilisation des procédés d'historisation pour conceptualiser.

Ces observations engagent donc quelques conclusions d'ordre pédagogique. Faire travailler par les élèves le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation – dont les ressorts restent encore trop mal connus – et la production de concepts et d'entités est essentiel pour les faire entrer dans les démarches de la discipline. Sous réserve de vérifications ultérieures, ce travail présente vraisemblablement une clé pour une meilleure réussite des élèves en histoire puisque c'est principalement la maîtrise de ces procédés qui leur fait défaut. Mais il reste inséparable de la production par les élèves d'écrits suffisamment longs pour qu'ils se coulent dans les critères du genre du récit historique selon Ricoeur.

Didier Cariou
Laboratoire Savoirs et Socialisation
Université de Picardie Jules Verne

NOTE

(1) Cet article reprend quelques résultats de ma thèse en sciences de l'éducation sur : « Le raisonnement par analogie : un outil au service de l'appropriation du savoir en histoire par les élèves », dirigée par Madame la Professeure Nicole Lautier et soutenue en décembre 2003 à l'Université de Picardie Jules-Verne d'Amiens.

BIBLIOGRAPHIE

- BLOCH M. (1949/1993). – **Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien**. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BUCHETON D. & CHABANNE D. (dir.) (2002). – **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs**. Paris : P.U.F.
- BRUNER J. S. (1991). – ... **car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Trad. fr., Paris : Georg Eshel.
- BRUNER J. S. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Trad. fr, Paris : Retz.
- CARRIE J.-M. & ROUSSELLE A. (1999). – **L'Empire romain en mutation des Sévère à Constantin 192-337**. Paris : Seuil (coll. Points).
- FLORI J. (2002). – **Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam**. Paris : Seuil (Points).
- JOSHUA S. (1998). – Les "obstacles épistémologiques" et le cadre vygotkien. *In* M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- LAUTIER N. (1997). – **À la rencontre de l'histoire**. Ville-neuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER N. (2001). – Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 53, p. 61-68.
- LAUTIER N. (2003). – Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. *In* M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (dir.), **Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot**. Paris : L'Harmattan, p. 357-380.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). – **La pensée sauvage**. Paris : Plon.
- MONIOT H. (1993). – **Didactique de l'histoire**. Paris : Nathan.
- MONIOT H. (2001). – La question de la référence en didactique de l'histoire. *In* A. Terrisse (dir.), **Didactiques des disciplines. Les références au savoir**. Bruxelles : De Boeck Université, p. 65-75.
- MOSCOVICI S. (1976). – **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : P.U.F.
- MOSCOVICI S. & HEWSTONE (1984). – De la science au sens commun. *In* S. Moscovici (dir.), **Psychologie sociale**. Paris : P.U.F., p. 547-574.
- PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel**. Paris : Nathan (Essais et recherche).
- PASSERON J.-C. (2002). – Logique formelle, schématique et rhétorique. *In* M. de Fornel & J.-C. Passeron (dir.), **L'argumentation. Preuve et persuasion**. Paris, Éditions de l'EHESS, p. 149-182.
- PROST A. (1996). – **Douze leçons sur l'histoire**. Paris : Seuil (Points).
- RICOEUR P. (1975). – **La métaphore vive**. Paris : Seuil.
- RICOEUR P. (1983). – **Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique**. Paris : Seuil.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). – **Pensée et langage**. Trad. fr. Paris : La Dispute.

IUFM des Pays de la Loire

5^e Colloque international
Recherche(s) et Formation

**« Former des enseignants-professionnels,
savoirs et compétences »**

14-15-16 février 2005

Nantes

organisé en partenariat avec l'Université de Nantes
(Centre de recherche en éducation de Nantes)

Pour tout savoir sur l'appel à communication et la procédure d'inscription,
visitez le site du colloque :

www.paysdelaloire.iufm.fr/colloque2005

ou envoyez un mél au secrétariat du colloque :

colloque2005@paysdelaloire.iufm.fr

Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec

Sylvie De Saedeleer
André Brassard et Luc Brunet

Ce texte traite de la façon dont des directeurs du Québec voient l'implication des parents dans l'école à la suite d'une loi de décentralisation qui confirme l'importance que l'État veut accorder à cette implication. Les données ont été collectées au moyen d'entrevues. Les résultats montrent que l'implication des parents est fortement souhaitée quand elle accroît les ressources de l'école. Elle l'est moins quand elle porte sur sa gouverne. De plus, d'une façon générale, si les directeurs se montrent favorables à l'implication des parents, ce n'est pas sans quelques réserves. Enfin, plusieurs directeurs soulignent que l'implication des parents ne peut se réaliser de la même façon dans tous les milieux sociaux.

Mots-clés : directeurs, parents, implication, décentralisation, Québec.

INTRODUCTION

Que ce soit parce que les parents en font la demande ou parce que les pouvoirs publics souhaitent rapprocher les décideurs œuvrant dans les services publics des usagers, la coopération entre la famille, l'école et la collectivité est de plus en plus encouragée par les gouvernements. Dans un rapport publié par l'OCDE, St John-Brooks et ses collègues (1997) constatent que beaucoup de gouvernements légifèrent en faveur de la participation de parents au sein d'instances décisionnelles ou consultatives à l'échelon national, régional ou local, pour ne retenir

que ces applications. Le Québec ne fait pas exception à cette volonté de rapprochement. Par diverses actions structurantes, dont plusieurs législations, il a, au cours des quarante dernières années, développé et formalisé la participation des parents à la vie des établissements.

Ainsi, en 1997, le gouvernement du Québec adopte la Loi 180 qui amende la Loi sur l'instruction publique (LIP) relative aux ordres préscolaire, primaire et secondaire d'enseignement. Par cette législation, plusieurs responsabilités et pouvoirs de la Commission scolaire (1) sont décentralisés vers l'établisse-

ment. De même est instauré un Conseil d'établissement (CE) qui exerce la majeure partie des attributions décentralisées. Le CE est constitué pour moitié par des représentants de parents et est présidé par un de ceux-ci. Ce faisant, la loi se trouve à confirmer l'importance que l'État entend accorder à l'implication des parents dans l'école, ce que manifeste le discours officiel d'une façon constante. Cette implication se traduit non seulement par une participation significative au CE, mais concerne également toute l'activité de l'établissement. Visant une plus grande cohérence dans l'activité éducative, une telle orientation suppose que les acteurs de l'établissement, notamment le directeur, y soient disposés favorablement. D'où les questions qui se posent : comment les directeurs d'établissement voient-ils l'implication des parents ? Plus précisément, dans le nouveau contexte instauré par la législation de 1997, comment voient-ils les relations des parents avec l'établissement ? Quels rôles s'attendent-ils à ce que les parents jouent au regard de l'activité de l'établissement et de leur enfant ?

Cet article comprend deux parties. La première partie fait un tour d'horizon d'écrits sur les diverses formes d'implication des parents dans la vie de l'établissement et l'activité éducative, ainsi que sur les réactions des acteurs scolaires face à cette implication. La deuxième partie présente la façon dont trente-quatre directeurs d'établissement voient les relations des parents avec leur établissement à la suite de cette législation.

L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LA VIE DES ÉTABLISSEMENTS SELON LA DOCUMENTATION

L'implication des parents dans la vie des établissements prend diverses formes. Fullan (1991) et Epstein (2001) résument les possibilités d'implication en retenant quatre formes : le soutien à l'enfant à la maison (incluant l'aide aux devoirs) ; la participation aux activités de l'école (les activités parascolaires notamment) ; l'implication dans les relations entre la famille, l'école et la collectivité ; et la participation active à la gestion et à la gouverne de l'établissement. Voyant l'implication selon une autre perspective, Tremblay (1977) identifie six modèles de fonctionnement des écoles qui portent sur la place plus ou moins importante des parents dans la gouverne et la gestion de l'école. Ces modèles vont du modèle *communautaire* qui accorde une place de choix aux parents au modèle *hiérarchique-autoritaire* qui considère que les parents n'ont pas leur place dans l'établissement.

Dans les faits, qu'en est-il de cette implication? Dutercq (1998) la classe en trois catégories. La première catégorie regroupe des parents qui s'impliquent à travers une représentation collective (par exemple, la représentation à un Conseil d'établissement). La seconde regroupe des parents qui se refusent à situer leurs demandes dans un ensemble de revendications collectives. Ces parents préfèrent négocier seuls avec le personnel de direction. Enfin, une troisième catégorie de parents ne participe aucunement à la vie scolaire de leur enfant, ni à titre individuel ni à titre collectif, et délègue complètement la gestion du cursus scolaire de leur progéniture aux professionnels. Ainsi, le groupe des parents n'est pas homogène : il est pluriel et complexe et « si des rapprochements se font, ils sont partiels, fluctuants, souvent remis en question » (Dutercq, 2001, p. 111).

S'inspirant d'une étude réalisée en Suisse, Montandon (1994) dégage une classification à peu près semblable à celle proposée par Dutercq. Selon cet auteur, une majorité de parents (soit 57 %) s'insèrent dans un modèle dit de *délégation* et estiment qu'ils n'ont pas à s'immiscer dans l'école de leur enfant. Vient ensuite le modèle de *contribution* (35 %) concernant les parents qui acceptent, à la demande de l'enseignant, de participer à certaines activités. Enfin, le modèle de *coopération* (18 %) regroupe des parents qui revendiquent une place élargie au sein de l'école et souhaitent participer activement et concrètement à la vie de l'école. Par ailleurs, l'implication des parents serait plus courante au primaire qu'au secondaire puisque, l'enseignement étant moins spécialisé, les parents auraient plus « à offrir » aux enseignants.

Enfin, diverses études montrent que ce sont les familles socialement défavorisées qui s'inscrivent plutôt dans une dynamique absentéiste (Montandon, 1991 et 1994 ; Caille, 1992). À en croire Vatz Lacroix (1996), cette stratégie d'extériorité et de distance est la seule qui puisse garantir, dans certaines familles défavorisées, une survie symbolique de l'entité familiale face à un envahissement croissant de l'école dans la sphère familiale. Pour sa part, Thin (1998) note que les travaux et les discours qui prônent la nécessité d'améliorer les relations entre l'école et les familles tendent à prendre le point de vue de l'institution scolaire. Ainsi, les fondements des logiques scolaires entre les familles populaires et l'école sont généralement confondus avec les objectifs mêmes de l'institution. Il s'ensuit une volonté de faire adhérer les logiques familiales aux logiques scolaires, considérées comme plus « normales ». Par ailleurs, mentionnons que l'affirmation voulant qu'un

rapprochement des enseignants et des parents des familles populaires ait un effet direct et déterminant sur la scolarité des enfants est en ce sens contestée (Laacher, 1990 ; Lahire, 1995).

Comment les acteurs de l'établissement se situent-ils au regard de l'implication des parents dans la vie de l'établissement ? Une autre étude réalisée par Dutercq (2001) révèle qu'en général, les directeurs rencontrés dans des collèges français préfèrent une implication individuelle, directe et active plutôt que collective. En effet, les directeurs disent percevoir deux attitudes différentes. Quand un parent agit à titre individuel, la modestie et la déférence sont généralement mises de l'avant. Par contre, quand un parent agit à titre de porte-parole d'autres parents, il pèse d'un autre poids, ce qui l'autorise à parler d'égal à égal avec le chef d'établissement. Ainsi, selon l'auteur, dans le premier cas, le ton employé est différent et, les ressources dont dispose un simple parent d'élève étant assez minces, le directeur peut davantage user de son autorité. Dans l'autre cas, le poids de l'autorité du directeur est minimisé puisque le parent et le directeur ont des rapports de force relativement équivalents. Montandon (1994) ainsi que Comeau et Salomon (1994) relèvent le même phénomène chez certains enseignants suisses et québécois qui dépeignent les parents comme des acteurs agressifs et envahissants quand ceux-ci interviennent à l'école à titre de représentants des autres parents, surtout quand l'intervention a trait au domaine pédagogique. En fait, à en croire ces études, la participation des parents serait davantage acceptée si elle se confinait au cadre familial (par exemple, surveillance des devoirs ou contrôle des bulletins) ou se limitait à apporter une aide lors des activités parascolaires telles que la surveillance et le transport des élèves (Claes et Comeau, 1996). Enfin, Combaz (2002) constate que les établissements les plus mobilisés autour de la question des relations entre l'école et les familles sont ceux qui recrutent principalement leur clientèle dans les couches sociales moyennes. Les parents des milieux moins favorisés ne répondraient pas aux appels des établissements quand ceux-ci existent et les parents issus des couches sociales les plus favorisées ne s'investiraient pas dans une trajectoire scolaire qui, aux ordres primaire et secondaire, va « de soi ».

Dans une perspective plus large, St John-Brooks et ses collègues (1997) font l'hypothèse que les sociétés homogènes qui affichent un consensus important sur les objectifs et les processus éducatifs (par exemple, la France) sont plus réticentes à l'implication des parents que les sociétés pluralistes, où un consensus

serait en voie de disparition ou n'aurait jamais existé (par exemple, le Canada).

Au Québec, trois études récentes apportent un premier éclairage sur la façon dont est vue et vécue la participation des parents aux instances décisionnelles de l'établissement. Un sondage portant sur le fonctionnement des Conseils d'établissement (Deniger *et al.*, 1999), un peu moins d'une année après leur instauration, révèle un bilan passablement positif puisque, selon les répondants (soit les présidents ou présidentes), les membres de ces conseils s'entendent sur leurs attentes réciproques. Un autre sondage (Brassard *et al.*, 2001) rapporte l'opinion de 544 directeurs d'établissement. D'un côté, il montre que la majorité des répondants sont favorables aux divers changements en train de se produire. D'un autre côté, cependant, « le rôle et les pouvoirs donnés au conseil d'établissement » ainsi que « la place donnée aux parents dans la prise de décision au sein de l'établissement » figurent parmi les changements au sujet desquels le taux d'accord est le plus faible. Enfin, une étude de cas réalisée dans trois Commissions scolaires (Brassard, Lusignan et Lessard, 2002) mentionne que l'expérience des Conseils d'établissement est loin d'être entièrement positive car une partie seulement de ceux-ci fonctionnerait de façon satisfaisante. Parmi les problèmes soulevés (2), certains parents connaîtraient mal leur rôle, plusieurs auraient tendance à exagérer les pouvoirs qui sont accordés au Conseil d'établissement et celui-ci serait souvent un lieu de lutte de pouvoir et d'affrontement, notamment sur les questions d'ordre pédagogique.

Les trois études recensées s'intéressent surtout à l'implication des parents dans la gouvernance de l'établissement. Les données que nous rapportons dans la suite de cet article portent sur la façon dont, d'une façon plus générale, les directeurs voient la relation des parents avec l'école.

LA FAÇON DONT DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT DU QUÉBEC VOIENT LA RELATION DES PARENTS AVEC L'ÉCOLE

La provenance des données et leur traitement

Entre décembre 2000 et mars 2001, quarante directeurs d'établissement (directeurs et adjoints) (3) œuvrant sur l'île de Montréal ont été rencontrés afin de recueillir leurs points de vue sur les changements récents survenus dans le système scolaire québécois

et dans leur établissement, sur les problèmes rencontrés et sur les effets de ces changements. Le protocole d'entrevue contenait surtout des questions ouvertes (4). Parmi les répondants, trente-quatre ont parlé spontanément des changements ayant trait à la relation des parents avec l'école (5). Mentionnons que dix-sept d'entre eux provenaient d'établissements recrutant des clientèles dites « défavorisées ». Les propos tenus ont été découpés en unités de sens et ont ensuite fait l'objet d'un regroupement en catégories induites. Le processus a permis d'identifier huit grands thèmes qui sont présentés successivement dans la suite du texte.

La pression des parents sur l'école

Selon onze directeurs, les parents mettent de plus en plus de pression sur l'école et accroissent les demandes qu'ils formulent à l'endroit des acteurs de l'école. Ils ont des attentes élevées face à la réussite (scolaire et sociale) de leur enfant et estiment que l'école doit l'assurer puisqu'elle en est responsable. Toutefois, la pression des parents est ressentie différemment selon les milieux sociaux d'appartenance. Dans les milieux plus favorisés, la pression porte sur la réussite scolaire. Par contre, dans les milieux socialement moins favorisés, la pression des parents s'axe davantage vers le développement chez l'enfant de ses habilités sociales, psychologiques et d'apprentissage plutôt que scolaires. Face à la pression et aux demandes des parents, les répondants font état de la réduction des services de soutien à l'élève (psychologue, orthopédagogue, infirmière, etc.), ce qui ne facilite pas une réponse satisfaisante de leur part. Selon un répondant : « Parce qu'il faut voir à tout, tout, tout, tout et, de plus en plus les parents laissent cette responsabilité-là à l'école. Et si l'école du XXI^e siècle n'avait qu'à faire de l'enseignement, ça serait la vie rêvée, mais on a tous les à-côtés à faire et tout le monde vit des coupures [budgétaires], donc moins de services sociaux, moins de services hospitaliers... ». Devant la baisse des services, certains directeurs disent jouer des rôles de suppléance pour répondre aux besoins : « comme on n'a pas suffisamment de services dans les écoles, parfois on se retrouve dans des positions où on doit pratiquement être travailleur social, pratiquement être psychologue, ça prend du temps ».

L'insistance à délimiter l'implication des parents

Plus du tiers des répondants (n = 14) tiennent un discours qui a trait aux règles que doivent respecter les parents dans l'école. Certains directeurs laissent

entendre que les parents s'immiscent trop dans la vie de l'école, indépendamment du milieu social. Ces répondants s'attendent clairement à ce que les parents limitent leur implication, d'autres veulent que les parents respectent les locaux et la vie de l'école, se montrent réalistes par la prise en compte des contraintes auxquelles l'école fait face, s'en tiennent au cadre de la loi et acceptent les règles de l'école. Dans ce contexte, le parent n'est pas un acteur à part possédant des privilèges. Selon les directeurs, il est un intervenant comme un autre et doit se plier aux règles de fonctionnement de l'établissement. Quand des règles strictes et ouvertement affichées ne sont pas en place dans l'école, les directeurs s'efforcent d'en établir afin de limiter l'intrusion des parents.

La confiance des parents envers les acteurs scolaires

À peu près le même nombre de répondants tient le discours de la confiance (n = 13), dont une majorité (n = 8) œuvrent dans des milieux défavorisés. Ceux-ci souhaitent que, tout en participant aux débats ou aux échanges qui se déroulent dans l'établissement, les parents fassent confiance aux acteurs scolaires et qu'ils reconnaissent tant le travail qui se fait dans l'école que l'expertise des intervenants qui y œuvrent. Selon eux, la confiance que les parents accordent à l'école est très importante dans la réussite de leur implication et dans la qualité des échanges entre l'école et la famille. Ainsi, dans la prise de décision, les directeurs s'attendent à ce que les parents reconnaissent leur compétence en matière d'éducation puisque ce sont eux les mieux placés pour considérer la situation dans son ensemble, ce sont eux les « experts ». En ce sens, ils s'attendent à une certaine confiance *a priori*. Dès lors, l'implication des parents ne peut être que partielle dans la vie d'une école puisque les parents ne sont pas qualifiés en termes de gestion scolaire ou de pédagogie, ils ne connaissent pas la vie de l'école dans son quotidien, ne disposent pas du temps nécessaire, etc.

La confiance qui est accordée limite les longues discussions qui peuvent être embarrassantes, les exercices de légitimation ou les mises en cause des décisions des directeurs. Dans certains cas, cette confiance est déjà présente et facilite les relations. Dans d'autres, elle est encore au stade d'instauration et le directeur doit, à tout moment, légitimer son action et ses décisions auprès des parents, ce qui lui demande du temps et de l'énergie. En outre, certains directeurs estiment que la législation de 1997 a

nécessité la reconstruction du lien de confiance qui s'imposait avant de lui-même. Les diverses sources d'information comme les médias ou les avis du ministre ont fait en sorte que les parents ont été plus à même de connaître leurs droits ainsi que leurs nouveaux rôles dans la gestion de la vie scolaire et, en conséquence, qu'ils ont parfois tenté de s'imposer. Toutefois, la diffusion d'information et la transparence des décisions apparaissent ici comme les garants de l'instauration d'une confiance féconde entre parents et directeurs.

Bien que la confiance portée à l'école par les parents apparaisse comme l'une des premières attentes des répondants, certains d'entre eux n'hésitent pas à mettre en avant les bienfaits, en termes de reddition de compte et d'imputabilité, que la reconstruction de la confiance a pu apporter. Selon un répondant, la loi 180 « a obligé les gens à se parler. Ça a obligé les gens à s'expliquer des choses, puis à ne pas prendre pour acquis que si je le disais, et bien crois-le. Le crois et meurs est une notion passée ». Par ailleurs, il appert que la confiance s'instaure plus facilement dans deux cas. Premièrement, elle s'installe plus facilement lorsque les parents ne se sentent pas compétents ou n'ont pas le temps de discuter les décisions prises par les directeurs. Ainsi, plusieurs répondants mentionnent que les parents ne se sentent pas tous prêts à occuper entièrement la place que la loi leur a laissée. Ils ne sont pas prêts à assumer l'expertise qu'on leur demande de maîtriser. De plus, ils ont très souvent peu de temps à accorder à l'école. Temps et compétence apparaissent régulièrement dans les témoignages des répondants comme des limites à l'implication des parents et, dans ce cas, la confiance s'instaure d'autant plus facilement que le parent ne peut ou ne souhaite pas s'impliquer. Deuxièmement, la confiance existe quand les parents viennent d'arriver au Québec ou sont issus d'un autre milieu culturel. Beaucoup de ces parents font pleinement confiance au directeur et discutent peu leurs décisions.

En fait, les répondants constatent que le comportement des parents qui ont une origine culturelle autre que celle des francophones du Québec est diversifié. Selon eux, certaines pratiques culturelles vont à l'encontre de l'application de la loi 180 et limitent l'implication des parents dans l'école. Ainsi, plusieurs parents immigrants ne sont pas habitués à s'impliquer dans les prises de décision qui ont trait à l'éducation scolaire de leur enfant. Selon un directeur : « pour plusieurs, au niveau des immigrants, les traditions dans leur pays font qu'il y a un écart énorme entre l'école et les parents. Alors, c'est une distance qu'ils n'osent

pas franchir et je dirais que les parents que nous avons, pour une bonne partie, font confiance à l'école. Alors quand on arrive avec les consultations au niveau du Conseil d'établissement, ils ne comprennent pas pourquoi on vient leur demander ça ». Un directeur mentionne même combien il peut être « honteux » pour un parent asiatique de venir à l'école. De plus, il semble que ces parents ne maîtrisent pas toujours adéquatement le français (parlé et écrit), ce qui limite d'autant plus leur implication.

La prise en charge de l'implication des parents par eux-mêmes

Plus de la moitié des répondants (n = 18) s'attendent à ce que les parents prennent en charge leur implication dans la vie de l'école. En effet, les directeurs s'attendent à ce que les parents assument leurs responsabilités quant à leur présence dans les activités organisées, dans ou par l'école, que cela soit au niveau du Conseil d'établissement, de l'implication bénévole, de la formation ou de l'information, etc. Ils s'attendent aussi à ce que les parents assistent aux séances d'information qui sont organisées, aux rencontres parents-professeurs et aux activités parascolaires. Ils souhaitent que les parents lisent les informations dispensées par eux ou par les enseignants sur la vie scolaire (6), sur la réforme du curriculum en cours, sur leur enfant, etc. Dans ce contexte, les directeurs s'attendent à ce que les parents possèdent des aptitudes à la lecture et qu'ils soient capables de comprendre les textes distribués. Dans le cas des implications bénévoles, les parents responsables de l'organisation doivent s'assurer du bon fonctionnement de l'activité. De même, lorsqu'une demande est formulée par un parent, celui-ci devrait vérifier si la demande est supportée par l'ensemble des parents (par l'organisation de consultations et de sondages, par exemple). Ils devraient donc disposer d'un leadership, être capable de rentrer en contact avec les autres parents, les mobiliser. Quand les parents n'assurent pas la prise en charge de leur implication, certains directeurs disent les inciter à le faire dans la mesure où les parents en ont la capacité (usage du français, disponibilité, leadership, etc.). Notons que, parmi les répondants qui formulent cette attente, douze (12) dirigent une école de milieu défavorisé.

Aider et soutenir l'école

L'attente la plus largement répandue (n = 20) porte sur le parent vu comme une « ressource ». Elle a trait

à l'aide et au soutien bénévoles que les parents apportent au personnel scolaire et à l'école. Ainsi, les répondants reconnaissent solliciter régulièrement les parents pour donner du matériel (patins à glace, ordinateurs, etc.), contribuer aux campagnes de financement, animer et encadrer des activités (par exemple, aide aux devoirs, cours le samedi), financer des projets ou des cours particuliers, apporter un support aux activités informatiques, ouvrir la bibliothèque, faire des photocopies, surveiller le repas, etc. L'initiative des parents dans l'organisation de conférences, de groupes d'entraide, de support aux parents est également fortement valorisée. Mentionnons que cette attente était déjà présente avant la mise en application de la loi 180. Quelques répondants souhaitent également que les parents se fassent les promoteurs d'une image positive de l'école, d'une image qui puisse attirer de nouvelles clientèles. Ici, l'attente reflète la préoccupation des répondants au regard de la baisse de la fréquentation des établissements publics et de la diminution de leurs budgets. Par ailleurs, selon un répondant, plutôt que d'encourager l'implication des parents dans l'école, la loi 180 a plutôt réduit la participation bénévole des parents. En effet, davantage sollicités par leurs nouveaux rôles, notamment au sein du Conseil d'établissement, certains parents ne semblent plus apporter autant de soutien aux personnels éducatifs dans les autres domaines de la vie de l'école.

Sur les vingt directeurs qui formulent ce type d'attentes, douze (12) œuvrent dans une école de milieu favorisé. D'ailleurs, des directeurs reconnaissent que les parents appartenant à un milieu peu favorisé sont moins outillés que les parents mieux nantis. Un directeur résume bien cette limite : « ..., je ne peux pas demander à des parents qui sont très démunis au niveau intellectuel, au niveau pécuniaire d'avoir la même capacité de faire la publicité pour leur école ».

Participer à la décision

Douze des répondants voient le parent sous l'angle d'un décideur qui a à donner son avis et à décider avec les autres intervenants. Huit de ceux-ci œuvrent dans une école de milieu défavorisé. Ainsi, les directeurs s'attendent à ce que le parent qui s'implique soit un « partenaire », qu'il soit « complémentaire » et capable de « faire avancer les choses ». Selon les répondants, les parents ont un très grand rôle à jouer dans les années à venir. Dans ce cadre, le parent devrait être en mesure de donner un éclairage extérieur propre à aider les acteurs scolaires à prendre les

meilleures décisions dans la gestion et la gouvernance de l'établissement, mais aussi, dans les activités éducatives, la réduction de la violence, l'élaboration des règles de vie, etc. De plus, les répondants s'attendent à ce qu'il ait une vision globale de l'école et non réduite à son propre enfant. Celui-ci devrait être détaché de son expérience personnelle et envisager son implication comme une contribution à l'intérêt collectif de l'école.

Le parent, soutien de l'enfant

Le discours de quelques répondants (n = 6), dont quatre dirigent une école de milieu défavorisé, se réfère au parent soutien de son enfant. Ici, ces répondants déplorent le fait que bien des parents se sentent démunis soit par les savoirs scolaires, soit par les réactions et le comportement de leur enfant. Concernant les savoirs, un directeur mentionne que certains parents sont « dépassés » et qu'ils ne sont pas à même de soutenir leur enfant dans ses devoirs. Pour aider des familles dans le besoin, des services d'aide aux devoirs se mettent en place dans les écoles. Par ailleurs, selon les répondants, les contextes économique et social font en sorte que les parents se sentent démunis et ont tendance à « démissionner » et à reporter auprès des intervenants scolaires la responsabilité de l'éducation de leur enfant. Pour certains, les parents n'assument plus leur rôle parental. Allant plus loin, quelques directeurs mentionnent que les parents ont de plus en plus tendance à s'allier à leurs enfants en les excusant, alors qu'un intervenant de l'école s'informe d'une absence ou mentionne que l'enfant a été incorrect. Ainsi, un répondant constate « un laisser-aller, une forme d'abandon ou une forme de tricherie, je dirais. Un manque de confiance, un manque d'honnêteté, de transparence. On se fait mentir à tour de bras ».

Autres éléments de la relation des parents avec l'école

Quatre autres éléments de la relation des parents avec l'école retiennent l'attention des répondants (n = 8) :

- Des directeurs constatent que plusieurs parents ont tendance à ne plus s'impliquer quand leur enfant atteint l'ordre secondaire d'enseignement.
- Quel que soit l'ordre d'enseignement, les répondants exerçant dans des environnements socialement peu favorisés chercheraient moins à connaître ce que veulent les parents que les directeurs tra-

vaillant auprès d'une clientèle plus favorisée. Au contraire, ils ont plutôt tendance à dire comment et en quoi les parents devraient s'impliquer vis-à-vis de leur enfant ou de l'école. Les directeurs œuvrant dans des milieux plus favorisés n'émettent pas de telles attentes. Ils mentionnent davantage leur désir de connaître les attentes des parents afin d'y répondre. Le comportement des premiers s'expliquerait en partie par le fait que, comme nous l'avons déjà mentionné, les écoles de milieux défavorisés ne sont pas toujours en mesure de combler les besoins des élèves et de leur famille sur le plan du soutien psychologique, scolaire ou autre.

– Bon nombre de répondants laissent voir que la convergence de leurs attentes et de celles des parents est un élément essentiel à une bonne collaboration et à une implication réussie. Quelques-uns ont tendance à se montrer plus compréhensifs et indulgents lorsque les parents leur ressemblent. D'ailleurs, les parents « articulés », « éduqués », possédant des diplômes, des « personnes solides », des « gens qui ont un peu l'esprit critique puis qui ont cette idée globale d'une école » sont grandement appréciés par les directeurs et répondent adéquatement à leurs attentes de ce que doit être un parent qui s'implique.

– Les répondants œuvrant dans des écoles comptant des élèves dont l'origine culturelle est autre que québécoise estiment que la façon de concevoir l'implication des parents de ces élèves doit être adaptée à ceux-ci. Dans ce cadre, l'obligation faite par la loi 180 d'impliquer les parents n'apparaît pas toujours réaliste (7).

CONCLUSION

Quels sont les principaux éléments qui ressortent des propos tenus par les directeurs que nous avons rencontrés sur la façon dont ils voient la relation des parents avec l'école ?

En premier lieu, quand il est question de cette relation, bien des directeurs font état de la situation générale dans laquelle elle s'inscrit, situation qui est traversée par deux mouvements pour ainsi dire contraires. D'un côté, des directeurs constatent que les attentes des parents envers l'école augmentent et se font de plus en plus pressantes. Les parents attendent tout de l'école. D'un autre côté, ils estiment que bien des parents auraient démissionné de leur res-

ponsabilité vis-à-vis de leur enfant ou se feraient complices de celui-ci, neutralisant pour ainsi dire les interventions de l'école.

En second lieu, il ressort des données d'entrevues que ce n'est pas sans réserves que les directeurs acceptent que les parents s'impliquent dans la vie de l'école, surtout dans la prise de décision. Cela manifesterait leur insistance à maintenir les parents à une certaine distance et à délimiter ou à contenir leurs interventions. Aussi, ils expriment leur préoccupation de voir les parents prendre en charge leur implication et, donc, si nous comprenons bien, de ne pas compliquer ou augmenter la tâche de direction, celle-ci ayant été passablement alourdie par les nombreux changements qui sont survenus en éducation ces dernières années (Brassard *et al.*, 2001 ; 2002).

En troisième lieu, d'une façon complémentaire à ce qui vient d'être dit, il ressort que c'est davantage le « parent ressource » pour l'école qui est privilégié et recherché par les directeurs que le « parent décideur, partenaire de la prise de décision ». D'ailleurs, quelques répondants ne déplorent-ils pas que la participation des parents à la prise de décision ait pour effet, en certains cas, de diminuer leur contribution aux activités de l'école à titre de ressource ? Ces deux derniers constats vont dans le même sens que diverses recherches réalisées tant au Québec qu'en France ou en Suisse et impliquant soit le personnel de direction, soit les enseignants (Dutercq, 200 ; Claes et Comeau, 1996 ; Comeau et Salomon, 1994 ; Montadon, 1994). Mais, ils semblent contredire en partie l'hypothèse de St John-Brooks et ses collègues (1997) voulant que les sociétés plus jeunes et pluralistes (comme le Québec) soient davantage ouvertes à l'implication des parents dans l'établissement que celles plus anciennes.

Ces résultats fournissent aussi une piste d'interprétation qui pourrait aider à réconcilier l'opposition qui se révèle à première vue entre la recherche de Deniger (1999) et celle de Brassard *et al.* (2002), opposition dont il a été question plus haut. Bien que les deux recherches fassent état des mêmes problèmes vécus dans le fonctionnement des Conseils d'établissement, il semble que les parents membres de ces conseils auraient tendance à minimiser les problèmes rencontrés et ne leur donneraient pas la même importance que les directeurs. En revanche, accueillant avec réserve la participation accrue des parents dans la prise de décision, ces derniers auraient tendance à s'arrêter davantage aux problèmes qui se posent. D'autant plus qu'à leurs yeux, les parents ne sont pas

nécessairement qualifiés et ne disposent pas toujours du temps qu'il faut pour participer au Conseil d'établissement et étudier les dossiers.

On comprend dès lors que des directeurs recherchent tant le parent idéal dont quelques traits, identifiés par eux, ont été esquissés plus haut qu'une situation, idéale elle aussi, où les attentes des parents et les leurs coïncident. Combaz (2002) note d'ailleurs pour la France que les établissements qui se montrent les plus favorables à l'implication des parents dans l'école sont ceux qui recrutent leurs élèves dans les couches moyennes de la société. En contrepartie, bien des directeurs mettent en lumière le fait que l'implication des parents des milieux socio-économiques défavorisés (dont certains appartenant à des communautés culturelles différentes) ne saurait être conçue de la même façon que dans les milieux où les parents appartiennent aux couches moyennes ou supérieures. Il est ainsi constaté par les répondants que ces parents s'impliquent moins ou peu dans la vie de l'école, notamment dans la participation à la prise de décision et la prise en charge de leur implication. Ils semblent moins faire confiance à l'école. De plus, la réussite scolaire de leur enfant serait plus ou moins au cœur de leurs préoccupations et ils le soutiendraient moins. Ainsi, l'importance que l'État entend accorder à l'implication des parents dans la chose scolaire se heurte à leur réalité sociale.

Les répondants œuvrant dans des milieux socio-économiques défavorisés émettent à peu près les mêmes attentes que les autres répondants et ils en émettent autant, sinon plus. Pourtant, tel qu'il vient d'être dit, ces attentes ne trouvent pas toujours une réponse favorable. De plus, il importe de mentionner que ce sont avant tout les « jeunes » directeurs, c'est-à-dire ceux ayant peu d'expérience, qui ont le plus d'attentes vis-à-vis des parents et qui dénoncent le plus activement les parents qui, comme le dirait Thin (1998), ont des problèmes et posent des problèmes. Bien que ce constat mette d'emblée l'accent sur l'ancienneté des directeurs, il faut toutefois mentionner que ceux qui disposent de plus d'expérience ont éga-

lement un meilleur contrôle sur le choix de leur établissement. Dans un contexte socialement défavorisé, les « jeunes » directeurs doivent composer avec des populations qui ont plus de besoins mais pour lesquels les moyens d'y répondre sont insuffisants. Ce sont ces répondants qui font souvent état en même temps de la « démission » parentale. Notons que Lahire (1995) estime que ce thème est un mythe et qu'il découle d'une ignorance des configurations familiales de la part des acteurs scolaires.

Si les propos des répondants font ressortir que l'implication des parents est passablement contrastée en fonction du milieu socio-économique des parents, ils mettent également en relief le fait que cette implication est aussi différenciée en fonction de l'ordre d'enseignement, celle-ci étant moindre au secondaire qu'au primaire. St John-Brooks *et al.* (1997) soulignent le même phénomène dans d'autres pays.

Enfin, face aux réserves que formulent de nombreux directeurs au regard d'une implication trop envahissante des parents dans l'établissement, notamment au regard de leur participation à la prise de décision, certains auront tendance à les interpréter comme l'expression d'un désir des directeurs de conserver leur pouvoir dans l'école ou comme de la résistance au changement (Brassard *et al.*, 2002). Toutefois, les directeurs ayant à vivre avec les nombreuses conséquences de cette implication, les réserves pourraient aussi être interprétées comme une mise en garde à l'encontre d'un modèle unique de participation ou d'une implication qui ne joue pas nécessairement et toujours en faveur de la réussite de tous les élèves.

Sylvie De Saedeleer
CRIRES

(Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) (<http://www.ulaval.ca:crires>)

André Brassard
Luc Brunet
Université de Montréal, Québec

NOTES

- (1) Les établissements scolaires publics québécois des ordres pré-scolaire, primaire et secondaire sont sous la responsabilité des Commissions scolaires, lesquelles sont de véritables entités juridiques décentralisées faisant le lien entre l'État et les établissements.
- (2) Des directeurs d'établissement, des enseignants et des parents ont été rencontrés.
- (3) Cet échantillon est composé de 17 hommes et de 23 femmes, dont 30 sont directeurs ou directrices d'établissement et 10 sont adjoint(e)s de direction, 27 exercent dans le secteur primaire et 13 dans le secteur secondaire. Les acteurs rencontrés possèdent, en moyenne, plus de sept années d'expérience en gestion scolaire (allant d'une année d'expérience à vingt-trois ans).
- (4) Aucun type de changement n'était suggéré aux répondants.
- (5) En particulier, mais non exclusivement, les changements apportés par la loi 180 qui modifiait la L.I.P.
- (6) On mentionnera d'ailleurs à ce propos que certains répondants ont élaboré un site Internet sur leur établissement afin de favoriser les échanges, la communication et la valorisation de leur école.
- (7) Mentionnons qu'au moment de la recherche deux établissements scolaires n'avaient pas de Conseil d'établissement, le nombre de parents siégeant sur le conseil n'ayant pu être atteint.

BIBLIOGRAPHIE

- BRASSARD A., CORRIVEAU L., FORTIN R., GÉLINAS A., SAVOIE-ZAJC L., HÉON L., DE SAEDELEER S. et CHEVRIER E. (2001). – **Les directions d'établissement et les changements en éducation**. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, GRIDES.
- BRASSARD A., LUSIGNAN J. et LESSARD C. (2002). – **Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec**. Montréal : Université de Montréal, FSE, LABRI-PROF – CRIFPE.
- CAILLE J.-P. (1992). – « Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication ». **Éducation et formations**, n° 32, p. 15-23.
- CLAES M. et COMEAU J. (1996). – L'école et la famille : deux mondes? **Lien social et Politiques - RIAC**, n° 35, p. 75-85.
- 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**, n° 139, p. 7-19.
- COMEAU J. et SALOMON A. (1994). – **La participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants**. Laval : Agence d'Arc.
- DENIGER M.-A. (dir.) (1999). – **Les conseils d'établissement. Une première année de fonctionnement**. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- DUTERCQ Y. (2001). – Les parents d'élèves : entre absence et consommation. **Revue française de pédagogie**, n° 134, p. 111-121.
- DUTERCQ Y. (1998). – La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. *In* M. Hardy *et al.* (éd.), **L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?** Montréal : Logiques, p. 181-200.
- EPSTEIN J.-L. (2001). – **School, Family and Community Partnerships: Preparing educators and Improving Schools**. Boulder, CO : Westview Press.
- FULLAN M. (1991). – **The New Meaning of Educational Change** (2^e éd.). New York : Teachers College Press.
- LAACHER S. (1990). – L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. **Politix**, n° 12, p. 25-37.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de famille**. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- MONTANDON C. (1994). – Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhensions mutuelles. *In* P. Durning et J.-P. Pourtois (éd.), **Éducation et famille**. Bruxelles : De Boeck, p. 189-205.
- MONTANDON C. (1991). – **L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents du primaire genevois**. Genève : Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique du Canton de Genève.
- ST JOHN-BROOKS C., KELLEY-LAINÉ K. et TOWNSHEND J. (1997). – **Les parents partenaires de l'école**. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- THIN D. (1998). – **Quartiers populaires. L'école et les familles**. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- TREMBLAY H. (1977). – **Communication et participation dans l'école québécoise**. Québec : Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.
- VATZ LAAROUSSI M. (1996). – Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? **Lien social et Politiques - RIAC**, n° 35, p. 87-97.

Revue française de sociologie

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

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

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2003, 44-4

ISBN 2-7080-1065-4

In memoriam **Philippe BESNARD**

Profession : militaire

Études réunies et présentées par François GRESLE

La professionnalisation des armées	Bernard BOËNE
L'officier dans la société française	Jean BOULÈGUE
Les jeunes engagés	Jean-François LÉGER
Les femmes combattantes	Christopher DANDEKER
<i>The construction of professionalism in the military</i>	Julia EVETTS
La société militaire aujourd'hui	François GRESLE

NOTE CRITIQUE

Le nouveau visage des armées et des militaires français	Vincent PORTERET
--	------------------

LES LIVRES

Abonnements/Subscriptions (2004) :

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

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro/Single issue :

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €
La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire

Pierre Périier

Les préoccupations relatives au problème, récurrent, du recrutement des professeurs du secondaire posent, plus profondément, les questions des modes d'accès à la fonction et du sens de l'engagement dans l'enseignement. Par delà les changements de conditions et formes d'exercice du métier, la vocation continue d'être invoquée par les représentants des institutions, les médias et une partie des professionnels pour rendre compte des raisons de choix ou de désaffection pour un métier appréhendé sur le mode du dévouement et du destin. Or, l'exploitation secondaire d'une enquête effectuée par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de près de 1000 professeurs des collèges et lycées montre, d'une part, la diversité des modes et motivations d'accès à la fonction et, d'autre part, les effets d'une socialisation professionnelle qui conduit les enseignants à composer, à différentes étapes de leur carrière, avec les réalités qu'ils découvrent. Celles-ci les contraignent alors, de façon acceptée ou résignée, à redéfinir leur identité professionnelle et à reconsidérer les raisons de « choix » du métier.

Mots-clés : choix, vocation, motivation, enseignant du secondaire, métier.

En France, à la période de recrutement consécutive à la massification du secondaire amorcée en 1960 (1) succède celle d'un renouvellement lié au départ à la retraite d'une part importante des enseignants (2). Cet enjeu institutionnel de recrutement et de formation des futurs professeurs des collèges et lycées s'inscrit dans un contexte de mutation sinon de crise des identités professionnelles induit par les changements dans la sociologie des publics scolaires

et les nouvelles conditions d'exercice du métier. Aussi les pouvoirs publics s'inquiètent-ils d'une difficulté de pourvoir l'ensemble des postes et, plus profondément, d'une désaffection pour le métier souvent exprimée sous la forme d'une « crise des vocations » (3). Figure historique émergeant à la fin du 18^e siècle, la vocation occidentale est passée progressivement de l'ordre transcendant où l'écu recevait l'appel intérieur de Dieu qu'il devait servir sa vie

durant, à l'ordre laïque où elle a gagné la sphère des métiers, de savant, d'artiste, d'intellectuel ou, plus récemment, d'enseignant (Schlanger, 1997). Dans ce déplacement de l'ordre de la foi au monde d'ici-bas, elle s'impose comme une valeur de l'éducation libérale et prend le sens d'une inclination marquée pour une activité qui requiert sacrifice et désintéressement, passion et personnalisation. Plus généralement, dès lors qu'il y aurait travail sur autrui, que ce soit dans le secteur de la santé, de l'enseignement ou de l'action sociale, s'imposerait, dans les représentations dominantes, la nécessité d'un « appel de vocation » et d'un dévouement à un idéal ou à une cause, là où le destin individuel se conjugue au destin professionnel (Dubet, 2002).

Dès lors, venir au métier d'enseignant par vocation laisse à penser qu'une force supérieure s'impose à des individus dotés d'un certain nombre de qualités de goût, d'aptitudes, de savoirs nécessaires et attendus pour l'exercice de l'activité. Échappant à toute forme de détermination, les élus manifestent des inclinations, distribuées au hasard, pour faire œuvre d'enseignant. Sans doute, cette représentation procure-t-elle un surcroît de légitimité et de valeur à celui qui, par cet engagement, témoigne de la « pureté » de ses intentions et de la force de ses convictions (Suaud, 1974). En même temps qu'elle ennoblit celui qu'elle élit, la vocation privilégie la singularité du sujet habité par ce destin qui s'impose à lui et qu'il ne fait alors qu'accomplir. Mariage réussi entre les qualités de personnalité et les dispositions pour le métier, la vocation donne corps au « don » pour l'enseignement, perçu comme un gage de l'efficacité dans l'activité. D'ailleurs, les corps d'inspection seraient depuis longtemps disposés à reconnaître les inégalités de « don » pour le métier, selon une conception qui apprécie le « mixte de "qualités personnelles" et de vocation, d'implication dans les savoirs et d'implication dans les relations qui fait qu'un enseignant est efficace, réussit avec ses élèves » (Demaillly, 1987, p. 67). Ainsi, résorber la « crise des vocations » serait une manière d'agir sur le nombre et la qualité des recrutements.

Or, à rebours d'une vision où l'enseignement se confond avec la vocation, où le destin personnel se coule naturellement dans le métier, on s'intéresse dans ce texte d'une part, à la diversité des modes et dispositions d'accès au métier, les conditions sociales qui les produisent et, d'autre part, au caractère dynamique de la (re)construction des trajectoires enseignantes. Comment s'opère plus précisément la socialisation professionnelle des enseignants et la

mise en cohérence de l'accès au métier et du sens des expériences accumulées dans la carrière ? Autrement dit, comprendre les processus d'entrée dans le métier nécessite de rompre avec un schéma linéaire du destin à accomplir sous la forme transcendante de la vocation, au profit d'une approche dialectique et en rétroaction continue, afin d'identifier les liens entre le projet initial et le devenir mais aussi la manière dont les expériences vécues et les représentations du devenir éclairent, par reconstructions successives, un passé ouvert, sujet à créations et réinterprétations continues (Huberman, 1989).

Une telle approche implique de combiner plusieurs dimensions de l'accès au métier qui sont le produit de motivations exprimées sous la forme d'un « choix » personnel mais aussi, et pour partie inconsciemment, la résultante de conditions et de contingences qui vont peser sur les recrutements, orienter les trajectoires et parcours professionnels des futurs professeurs, jusques et y compris dans une dénégation de toute composante vocationnelle. La dynamique des processus qui conduit à la fonction sera appréciée à partir de plusieurs générations de professeurs des collèges et lycées publics. Il ne s'agit pas ici de reconstruire, selon une approche longitudinale, les phases de la carrière enseignante (4) ni de procéder à leur évolution comparée, mais d'analyser la manière dont l'expérience vécue du métier se conjugue à différents modes d'accès à la fonction. L'essentiel des éléments recueillis consiste en des représentations fournies par les enseignants sur les modalités de « choix » du métier, leur perception des élèves, les objectifs pédagogiques et les conceptions de leur rôle, leur rapport au statut et à l'institution. Précisément, l'analyse différenciée a été développée à partir de l'exploitation secondaire d'une enquête récente (2001) menée auprès d'un échantillon représentatif de 955 professeurs des collèges et lycées réalisée par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du Ministère de l'Éducation nationale. Les hypothèses et traitements statistiques ont été guidés et appuyés par une série de huit entretiens individuels effectués auprès de professeurs en poste, principalement en collège, mais parvenus à des moments différents de leur carrière (5). La mobilisation conjointe d'éléments statistiques et de données biographiques permet l'identification et l'évaluation des facteurs et dimensions sous-jacents au discours des acteurs mais aussi la mise en cohérence subjective des processus d'accès au métier et des différentes phases de la carrière enseignante. De cette conjonction résulte une analyse qui, dans un premier temps,

prend en compte les structures sociales, familiales et scolaires qui, inégalement, préparent l'accès au métier et dans un second temps, décrit la manière dont les individus négocient, évaluent et justifient, à différents moments de la carrière, leur inscription individuelle et professionnelle dans l'enseignement.

GENÈSE SOCIALE DES DISPOSITIONS D'ACCÈS AU MÉTIER

Au cours des dernières décennies, l'extension rapide puis le renouvellement progressif du corps des enseignants du second degré a modifié la sociologie des personnels. L'accroissement du nombre se combine désormais à une hétérogénéité accrue et l'unification formelle du corps professoral (plus d'un enseignant sur deux est certifié ou assimilé) s'est accompagnée de changements dans les politiques de recrutement et de formation des enseignants, avec notamment l'émergence d'une dynamique de professionnalisation (Lang, 1999). Ces transformations morphologiques et institutionnelles s'inscrivent dans un contexte d'accès au marché du travail lui-même profondément bouleversé, ce qui n'est pas sans affecter, d'une part, l'enracinement social de la profession et, d'autre part, les motivations et le sens donnés subjectivement par les acteurs à leur engagement dans le professorat du second degré.

Le poids de l'héritage familial

Depuis trois décennies, la part des enseignants issus des catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures (cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires) a sensiblement augmenté. L'élévation du recrutement social des enseignants est manifeste (6) bien que contrastée entre hommes et femmes, ces dernières étant plus souvent originaires de parents cadres. On a également observé une surreprésentation des jeunes enseignants issus de familles comptant un parent au moins enseignant ou membre de la fonction publique ou para-publique (7). Ainsi, l'éducation familiale des futurs enseignants les prédispose à intégrer le corps professoral par le biais d'une valorisation de l'école et des savoirs scolaires, d'activités ou de relations amicales qui les socialisent, en pratique et sur le plan symbolique, à l'exercice de la fonction. Autrement dit, à l'idéal d'une vocation qui élargit, sur un mode aléatoire, les personnes appelées à enseigner, il convient

de substituer une logique d'hérédité sociale et professionnelle qui, par les modèles identificatoires proposés et les valeurs inculquées, engendre des dispositions scolaires et sociales offrant des chances inégales d'accès au métier. Cela n'exclut pas pour autant de vivre ce destin professionnel comme vocation de la même manière que l'engagement des héritiers dans les carrières intellectuelles s'enracinait dans une origine sociale élevée, condition de « l'oubli sans risque d'un avenir garanti » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 94).

Dans ce « roman social » des origines (8), une majorité d'enseignants (65 %) reconnaît d'ailleurs que certaines personnes, principalement un enseignant, y compris un parent, ont joué un rôle dans leur venue au métier. Plus le choix du métier a un caractère précoce, plus cette propension est forte. Cette identification rétrospective qui touche davantage les professeurs de lettres et de philosophie peut nourrir le modèle de professeur que le nouvel enseignant s'attache à retrouver par « vocation ». Ce processus en partie inconscient et qui le rend d'autant plus efficace, modèle les conceptions du travail (Becker, 1952) ou prend communément la forme d'une comparaison entre les relations pédagogiques vécues par l'enseignant en tant qu'élève et celles qu'il perçoit aujourd'hui en occupant à son tour la position du professeur. Ce rapprochement sert parfois un discours volontariste voire militant sur la possibilité de faire réussir les enfants de milieu populaire, celui-là même dont ces enseignants sont issus (9). Cependant, si la référence à son propre passé d'élève, souvent de « bon » élève, intervient favorablement dans la représentation du métier, elle porte en elle des risques de tensions pédagogiques voire de désillusions professionnelles dans les établissements réputés « difficiles » où l'élève attendu – et donc le métier auquel on pensait se vouer – s'écarte par trop de l'élève réel que l'enseignant découvre dans ses classes. D'ailleurs, les procédures d'affectation conduisent les jeunes enseignants à occuper en plus grand nombre les postes situés dans les académies déficitaires, là où la proportion de collèges populaires et relevant de l'éducation prioritaire est aussi la plus importante (10). Autrement dit, quelles que soient les motivations exprimées subjectivement dans le choix de la fonction, nombre de professeurs débutants se trouvent confrontés à des publics d'élèves dont ils sont sociologiquement les plus éloignés par leur origine familiale et l'éthos culturel dont ils sont porteurs. Sous cet angle, l'héritage transmis par les familles scolairement les plus proches des normes et valeurs

de l'école augmente les probabilités d'accès à la fonction mais il expose ses bénéficiaires à l'épreuve d'une « déstabilisation initiale » (Van Zanten, 1999), non seulement par l'effet du métier qu'ils découvrent mais aussi et surtout par le jeu des interactions avec des élèves éloignés d'eux-mêmes comme de la culture et des savoirs scolaires au principe de leur accession et, pour certains, de leur vocation. Citons ce témoignage d'une jeune femme, certifiée d'anglais (père officier de la marine marchande, mère au foyer), apprenant avec contrariété son affectation dans le collège classé ZEP de la ville où elle a effectué sa scolarité primaire et secondaire :

« J'ai été très déçue quand j'ai eu mon affectation, paniquée complètement, moi je connaissais le centre ville de (...), j'habitais là-bas, évidemment je n'avais jamais été dans la ZUP... Dès que j'ai eu le nom, j'ai été faire un petit tour et là ça a été la panique totale, j'ai vu la ZUP, les gros immeubles avec les femmes voilées qui sortaient des immeubles et là franchement, j'ai eu peur, je me suis dit ça va être l'enfer, je suis mal... »

La conversion raisonnée au métier

Toutefois, envisagée du point de vue des enseignants du secondaire, la genèse de la venue au métier s'explique rarement par l'origine sociale ou le milieu familial. Cette dimension est souvent ignorée ou déniée dans les représentations ordinaires surplombées par la passion pour la discipline enseignée (11). Il reste que le primat culturel et intellectuel donné à la fonction enseignante caractérise les disciplines générales plus que technologiques ou professionnelles, les disciplines littéraires bien avant les disciplines scientifiques (12). De même, les agrégés et les plus diplômés adhèrent dans des proportions supérieures au modèle de l'excellence disciplinaire pour rendre compte du choix du métier sinon de leur compétence pour l'exercer. Il est vrai que les connaissances disciplinaires priment dans les concours de recrutement et, au-delà, dans la définition légitime du métier. L'identité professionnelle reste donc fortement marquée par l'empreinte disciplinaire et la reconnaissance que procure la maîtrise de savoirs spécialisés. En effet, une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la

valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. Plus généralement, 40 % des enseignants réfutent la proposition selon laquelle ils ont choisi leurs études supérieures pour devenir enseignant et si cette proportion atteint 42 % pour les agrégés, elle s'élève à 55 % pour les professeurs de l'enseignement professionnel et à 64 % pour les disciplines technologiques. Comme le disent ces jeunes enseignantes, respectivement professeurs d'anglais et de lettres modernes :

« C'est un peu l'entonnoir la fac d'anglais, on se retrouve en fin de fac d'anglais et on n'a pratiquement que l'enseignement comme possibilité ».

« Quand j'étais au lycée, j'aimais beaucoup lire, j'ai toujours beaucoup lu, tout aussi bien de la série Arlequin à Proust. Je me suis renseignée sur ce que l'on peut faire comme métier dans la vie quand on aime bien lire, on m'a dit à part prof pas grand chose, l'idée me plaisait bien aussi donc ça s'est fait comme ça ».

On ne saurait donc confondre la temporalité d'accès au métier avec l'enracinement du goût pour telle ou telle discipline. L'orientation vers l'enseignement correspond dans nombre de cas à une conversion parfois très tardive et qui fait face à la nécessité de trouver un débouché professionnel à un intérêt disciplinaire qui se suffirait en lui-même, indépendamment de toute finalité extérieure. D'ailleurs, l'absence d'alternatives professionnelles à l'enseignement se fait parfois si pressante que les futurs enseignants reconnaissent que l'évitement du chômage a représenté leur préoccupation première et en particulier les jeunes professeurs (un cinquième de ceux ayant 10 ans ou moins d'ancienneté).

En réalité, la plupart des enseignants expriment plusieurs types de motifs de venue au métier et leur orientation professionnelle procède d'une combinaison de critères, tous n'ayant pas la même valeur symbolique. Car, au-delà de la difficulté de fondre la passion disciplinaire dans la pratique pédagogique, une part importante des enseignants, notamment dans les disciplines scientifiques, technologiques et professionnelles, accorde un rôle non négligeable à des motivations plus axées sur les avantages d'un statut qui permet l'autonomie dans le travail, l'équilibre supposé entre vie professionnelle et vie privée, le temps libre et les vacances. La place donnée à ces critères peut s'interpréter comme une forme de repli sur les valeurs refuges d'une profession en crise, valeurs correspondant à un ordre de motivations matérielles et passives, plus souvent repérées chez les hommes (Postic, 1990) ou bien encore apparaître comme les

signes de désinvestissement vis-à-vis du métier et de l'institution scolaire (Chapoulie, 1987). Enfin, on peut également avancer que dégager les représentations de l'activité et de l'identité professionnelles de l'emprise de motivations centrées sur la transmission des savoirs disciplinaires peut procéder d'une forme de rationalité face à des situations pédagogiques où les professeurs devront accommoder, dans un ordre scolaire de plus en plus incertain, leurs connaissances à la diversité des élèves et niveaux d'apprentissages, leur investissement dans la matière à un type de rapport au savoir d'élèves plus préoccupés d'efficacité scolaire qu'animés par l'appétence culturelle (Bautier, Rochex, 1997). Face au risque d'une dissociation trop grande entre la discipline et le métier, se joue aussi, avec une intensité et des effets variables, une mise à l'épreuve de soi (Dubet, 1996). Or, le travail sur autrui étant rendu plus difficile, le travail sur soi l'est également davantage. D'aucuns trouvent dans des investissements disciplinaires hors l'école, à travers notamment le travail de recherche ou d'écriture (Pinto, 1994), le moyen de surmonter leur désenchantement professionnel et ainsi mieux se protéger des épreuves subjectives et d'un sentiment de disqualification professoral qui parfois accompagnent les premiers pas dans le métier (Lazuech G., 2001). Moins qu'une adhésion pure au métier d'enseignant où la valeur des contenus suffirait seule à déclencher l'intérêt, les postulants opèrent des arrangements raisonnés afin de négocier une nécessaire conversion professionnelle que tout éloigne d'un idéal d'accomplissement vocationnel.

MODES D'ACCÈS AU MÉTIER ET RAPPORT AU MÉTIER : ESSAI DE TYPOLOGIE

Le sens donné à l'accès à la fonction enseignante et ce qui a présidé à l'orientation vers ce métier évolue et se recompose au fil des expériences des professeurs du secondaire. Ceci suggère de rompre avec une vision chronologique et linéaire des étapes du métier car les enseignants circulent, selon les contextes et les moments de leur carrière, entre plusieurs conceptions et représentations de leur activité et ils réinterprètent, à la lumière de ces expériences, ce qui a motivé leur venue dans le métier. Dans cette perspective, le processus de socialisation professionnelle sera considéré, comme l'a montré E.C. Hughes, à la fois comme une initiation, un processus d'imprégnation de la culture professionnelle, et comme un travail de conversion identitaire, d'arrangement plus

ou moins problématique entre le modèle anticipé qui donne sens au « choix » du métier et le modèle effectivement réalisé (Hughes, 1996). Une approche systématique de ce processus effectuée à partir d'une analyse de données (analyse des correspondances multiples) a permis de dégager cinq groupes d'enseignants dont le poids statistique, les profils sociologiques et contextes d'exercice diffèrent sensiblement (13). Les différents types restituent moins des ensembles homogènes et hermétiques les uns aux autres que des pôles de représentations du métier et des univers d'expérience appréhendés à partir de quelques traits statistiquement distinctifs. (cf. Tableau I).

Enracinement précoce et accomplissement professionnel

Très enclins à enraciner au plus tôt de leur scolarité le moment de choix du métier (dès l'école primaire ou au collège pour 59 % d'entre eux contre 28 % en moyenne), les enseignants de ce type (un tiers de la population enquêtée) inclinent à confondre leur biographie avec celle de leur futur métier. Outre la surreprésentation des enseignants des disciplines littéraires, de langues vivantes et d'éducation physique et sportive, ce groupe apparaît un peu plus féminin (14) et surtout comme le plus âgé (46 % ont plus de 50 ans). Une figure d'enseignant a souvent joué un rôle identificateur précoce dans la genèse du goût pour le métier et cette propension est d'autant plus forte que le futur professeur enseigne dans les disciplines de lettres ou de philosophie. Citons le témoignage de cette jeune enseignante de lettres modernes (père enseignant du supérieur, mère au foyer) :

« Le métier me trottait déjà dans la tête, mais comme quoi ça ne tient à pas grand chose... J'étais en classe de 3^e, j'ai fait un exposé en histoire-géo, avec un prof qu'on aimait bien, toute la classe. C'était vraiment le prototype du prof idéal et à l'issue de l'exposé que j'avais fait, il m'a dit que je devrais faire prof, comme ça... Donc pour moi c'était un très beau compliment et c'est une phrase que je n'ai jamais oubliée ».

Les études supérieures ont été totalement indexées au projet de devenir enseignant qui leur préexistait sans autre alternative professionnelle (81 % contre 43 % en moyenne lient leur choix d'études à leur projet de devenir enseignant). L'enseignement de la discipline qu'ils aiment et le contact avec les élèves représentent leurs premières motivations profession-

**Tableau I. – Typologie des enseignants du secondaire
selon le mode d'accès au métier et le rapport au métier**

Base 955 professeurs du secondaire	Groupe 1 : Enracinement précoce et accomplissement professionnel	Groupe 2 : La passion disciplinaire à l'épreuve du métier		Groupe 3 : Le choix d'éduquer	Groupe 4 : Des bénéfiques statutaires à l'incertitude identitaire	Groupe 5 : Accès au métier et devenir professionnel contingents
	33 %	6 %	12 %	8 %	15 %	26 %
Profil sociologique	Lettres, Langues, EPS Femmes Plus de 50 ans	Agrégés Bac + 5 Postes en lycée	Certifiés Collège de banlieue Ancienneté < 5 ans Csp origine enseignant	EPS, arts plast., musique... Section indust, technologiques	PLP Bac + 2	Hommes Bac+ 4 et > Maths, physique- chimie
Mode d'accès au métier	Choix dès primaire et collège Choix des études = devenir enseignant Choix de vocation	Choix collège/ lycée Choix motivé par la discipline	Choix du métier avec études supérieures Choix motivé par la discipline	Choix du métier avec études supérieures Choix motivé par discipline / contact avec élèves/ exercer une fonction éducative	Choix du métier : fin études sup./ après exp. professionnelle. Choix des études # choix du métier Éviter le chômage Équilibre vie prof/ vie privée Temps libre, vacances	Choix cours ou fin études supérieures Choix des études # choix du métier
Rapport aux élèves	Participation, intérêt des élèves	Élèves peu intéressés, passifs, indisciplinés Élèves de plus en plus difficiles Élèves éloignés de la culture scolaire Difficulté à s'adapter aux élèves (hétérogénéité sociale) Pour une politique de sélection renforcée/ hiérarchisation des filières au lycée	Difficulté à s'adapter aux élèves Problèmes de discipline de classe, actes de « violence »	Participation, intérêt, autonomie des élèves	Élèves indisciplinés, manque d'investissement, faible participation en classe	Élèves passifs, peu intéressés
Rapport au métier et au statut	Sentiment de reconnaissance sociale Satisfaction / idée initiale du métier	Sentiment de perte statutaire Institution = responsable échec scolaire Déception / idée initiale du métier	Moindre satisfaction / expérience du métier	Favorable au rôle d'éducateur Satisfaction / idée initiale du métier	Forte déception / idée initiale du métier	Satisfaction / idée initiale du métier

Note de lecture : Dans le groupe 1, les enseignants des disciplines de Lettres, de langues vivantes et d'EPS sont surreprésentés (leur proportion dans ce groupe est supérieure, selon un écart statistiquement significatif, à la moyenne d'échantillon).

nelles, mais c'est l'expression d'un choix par vocation qui les distingue significativement des autres (41 % citent « la vocation » parmi les trois critères de venue au métier contre 19 % en moyenne). Ils se représentent rétrospectivement l'accès au métier comme accomplissement individuel dans un destin professionnel. Cette manière de se réaliser soi à travers l'activité pourrait s'apparenter, en dégageant la notion de ses connotations religieuses, au *Beruf* de la sociologie webérienne où le travail professionnel est à la fois métier et vocation (Weber, 1985). Il ne procède donc pas tant de techniques qu'il ne s'inscrit dans une expérience englobant la subjectivité même de l'individu (Dubet, Martucelli, 1996). Plus disposés à composer avec la dimension éducative et citoyenne de leur fonction, ces enseignants valorisent moins l'intérêt intellectuel de leur discipline que les relations interpersonnelles qu'ils développent avec leurs élèves. D'ailleurs, ils portent les appréciations les plus positives sur leurs élèves en termes de participation en classe et d'intérêt pour la matière enseignée. La cohérence pédagogique et identitaire de cette posture s'accompagne d'un sentiment de reconnaissance sociale et d'une plus forte satisfaction au regard de l'idée initiale du métier.

La passion disciplinaire à l'épreuve du métier

Suivant cette seconde orientation, les motivations d'accès à la fonction reposent très distinctement sur la transmission des savoirs et des connaissances acquis dans la discipline (près de 60 % citent ce critère en premier contre 42 % en moyenne). L'enseignement apparaît alors comme le moyen de prolonger la passion disciplinaire, de continuer sous une forme professionnelle un cheminement dont la connaissance représente le noyau central. Selon le modèle professoral du *magister* (Hirschhorn, 1993), le savoir vaut pour lui-même et en lui-même, indépendamment du système d'interactions entre enseignants et élèves. Cette conception intellectuelle du métier privilégie la valeur formatrice des savoirs, et se trouve représentée dans la plupart des disciplines du secondaire, à l'image de ces témoignages :

« Quand j'étais petite, je ne me disais pas : "Quand je serai grande, je serai prof". Pour moi c'était évident que quand je serai grande, je continuerai à rester dans les bouquins (...). Moi ça me semblait évident que pour faire de la recherche il fallait que je passe par l'enseignement. Et puis, c'était pas un choix de vocation, et puis je me suis prise au jeu. Maintenant, ça me plaît »

(Certifiée de Lettres modernes, 24 ans, collègue)

« Le métier d'enseignant, ce qui est bien c'est qu'on enseigne dans une discipline qu'on aime bien, parce qu'on l'a choisie (...). Intellectuellement, c'est intéressant ».

(Certifiée de Lettres classiques, 43 ans, collègue)

À l'épreuve du métier, ces professeurs développent des appréciations contrastées à l'égard de leurs élèves. Plus précisément, deux groupes qui totalisent 18 % des enseignants du secondaire se distinguent dans leur rapport au métier et leur expérience.

Dans un premier groupe, minoritaire (6 %), sensiblement plus âgé qu'en moyenne, les enseignants enracinent un peu plus tôt leur inscription biographique dans la carrière, c'est-à-dire au collège et surtout au lycée (41 % contre 22 % en moyenne). Cette figure ancienne du lycéen qu'ils ont été apparaît éloignée de celle des élèves qu'ils côtoient dans leurs classes, elles-mêmes plus souvent en lycée (49 % exercent dans les lycées d'enseignement général et technologique contre 37 % en moyenne). En effet, confrontés à des difficultés d'adaptation contextuelle, en raison notamment de l'hétérogénéité sociale et du faible niveau scolaire des élèves qu'ils jugent par ailleurs peu intéressés par leur enseignement, passifs ou encore indisciplinés en classe, ils font part de tensions dans les relations pédagogiques et d'une distance accrue vis-à-vis de publics de plus en plus difficiles (65 % partagent cette opinion) et éloignés de la culture scolaire, ne serait-ce que par l'expression orale qui est la leur. Tout donne à penser que leur légitimité professorale qui a longtemps puisé dans la valeur distinctive des titres possédés et la reconnaissance qu'ils leur conféraient (dans ce groupe, la proportion d'agrégés est deux fois supérieure à la moyenne et un quart des enseignants possède un niveau d'études à Bac + 5) n'est plus en mesure de fonder leur autorité et leur action dans des conditions pédagogiques transformées. L'évidence ou l'immédiateté du rapport de sens dans les apprentissages fondés sur la valeur de la discipline à laquelle ils se sont voués et dévoués ne va plus de soi. Plus réticents à reconnaître et à intégrer la composante éducative de leur fonction (43 % pensent qu'elle fait partie des fonctions normales de l'enseignant contre 62 % en moyenne), les changements professionnels et symboliques qui affectent les contenus de leur activité et leur position dans l'institution les portent à encourager le rétablissement d'un état antérieur de l'ordre scolaire, promouvant une politique de sélection renforcée, la hiérarchisation des filières au lycée (54 % d'accord) ou l'idée consistant à n'admettre que

les élèves ayant de « vraies » chances de réussite (48 % d'accord contre 36 % défendant l'opinion inverse). Leur demande de restauration de procédures d'orientation plus en amont des cursus des élèves pourrait trahir le sentiment de leur propre déclin statutaire (15) et elle nourrit une critique à l'égard de l'institution qu'ils jugent plus volontiers responsable de l'échec scolaire des élèves (47 %). L'écart croissant entre le métier longtemps pratiqué sans être questionné et les nouvelles exigences de la fonction est source de tensions identitaires et de déceptions professionnelles (43 % se déclarent moyennement ou peu satisfaits contre 30 % en moyenne) où le doute le dispute à la résignation.

Pour le second groupe d'enseignants (12 %), lui aussi porté au métier par la passion vouée à la discipline d'enseignement, l'orientation professionnelle s'est faite au moment du choix des études supérieures. Plus souvent certifiés (74 %) et en poste dans des collèges de banlieue – sans être plus fréquemment en ZEP –, ces professeurs plus jeunes et donc plus récemment arrivés dans la fonction (22 % depuis moins de 5 ans contre 11 % en moyenne) semblent rencontrer des difficultés et résistances de la part des élèves, dans l'ordre des savoirs comme sur le plan comportemental. Avec 27 % de professeurs originaires d'un milieu social où l'un des parents au moins a été enseignant, ils découvrent, de façon parfois sur-déterminée, d'autres réalités du métier et se heurtent notamment à des problèmes de discipline avec les élèves voire à des actes de « violences » (20 % déclarent avoir été personnellement confrontés à des problèmes de ce type contre 12 % en moyenne). Déstabilisés dans leur activité et incertains quant à leur identité professionnelle naissante (ils sont un peu plus nombreux à se déclarer insatisfaits de leur expérience du métier), ces enseignants éprouvent une difficulté à s'adapter à des publics en bien des points éloignés de ceux qu'ils ont côtoyés durant leur scolarité comme de celui qu'ils ont été. La professionnalisation passe alors par l'épreuve d'une reconversion identitaire, plus ou moins longue et difficile, qu'elle se manifeste par le passage de la discipline pour soi à la discipline pour autrui, ou par la recherche didactique d'articulations entre les contenus de savoirs et les méthodes permettant de mobiliser les capacités et l'attention des élèves.

Le choix d'éduquer

À ce pôle correspond un groupe d'enseignants de faible importance numérique (8 %) mais dont l'iden-

tité fixe distinctement un modèle professionnel ayant valeur d'enjeu dans les luttes pour la définition légitime de la compétence enseignante (Chapoulie, 1979). En effet, si une place prépondérante revient à la discipline d'enseignement dans les motivations de choix du métier, le contact avec les élèves (63 % le citent sur la base de trois critères contre 52 % en moyenne) et, dans une moindre mesure, l'exercice d'une fonction éducative (32 % contre 20 %) lui disputent la primauté. L'accès des élèves à l'autonomie individuelle, l'apprentissage de la vie collective ou bien encore « comprendre le monde et apprendre à s'y situer » représentent les objectifs d'une conception éducative du métier qui se centre sur l'élève plus que sur les savoirs disciplinaires. Ce mode d'inscription dans la fonction qui, sur le plan biographique, remonte au moment du choix des études supérieures (près de trois quarts d'entre eux contre 58 % en moyenne), regroupe davantage d'enseignants des disciplines dites minoritaires (éducation physique et sportive, musique, arts plastiques totalisent 25 % des enseignants contre 12 % en moyenne) ainsi que des disciplines de sections industrielles de l'enseignement technologique et professionnel. À l'inverse, les professeurs de lettres, de langues vivantes et de mathématiques y sont sous-représentés. Cet investissement relationnel qui implique un engagement personnel dans l'activité et la situation pédagogique s'accorde à des appréciations très positives sur les élèves qu'ils jugent intéressés, participatifs, relativement disciplinés et plus autonomes qu'en moyenne. Plus enclins qu'en moyenne à se reconnaître dans un rôle d'éducateur et à adhérer à cette dimension de leur fonction, la réalité de leur activité et des relations développées avec les élèves apparaît de ce fait moins en contradiction avec le sens donné à leur engagement professionnel. Les tensions identitaires sont moins vives et la satisfaction par rapport à l'idée initiale du métier sensiblement plus élevée (66 % contre 52 % en moyenne).

Des bénéfices statutaires à l'incertitude identitaire

Pour les enseignants regroupés dans ce pôle (15 %), l'accès à l'enseignement s'est effectué majoritairement soit à la fin des études supérieures (58 %), soit après une première expérience professionnelle dans l'enseignement ou, plus souvent, hors de ce secteur d'activité. La quasi-totalité (88 %) d'entre eux reconnaît ne pas avoir choisi ses études supérieures dans la perspective de l'enseignement tandis qu'un quart environ (contre 13 % en moyenne) se préoccu-

paît d'éviter le chômage. De façon tout à fait spécifique, le critère de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée prime dans l'ordre des motivations par rapport à celui, prépondérant dans l'ensemble des autres groupes, du plaisir d'enseigner sa discipline. Le temps libre et les vacances occupent également une place importante, tandis que le contact avec les élèves se situe très en retrait. Tout se passe comme si ces enseignants venus tardivement au métier s'intéressaient en premier lieu à trouver les conditions d'une activité professionnelle qui vaut moins par l'investissement personnel, le type de savoirs et de compétence qu'elle mobilise que par le statut qu'elle procure à ses agents. Leur choix procède, à un moment donné du cycle de vie personnelle et professionnelle, d'une forme de rationalité de position et d'ambition qui implique un arrangement avec le système des contraintes avec lequel il leur faut composer. Empruntant des chemins détournés et selon une procédure différée, leurs parcours ne relèvent pas précisément d'une stratégie de formation et de carrière définie en rapport avec le métier d'enseignant. D'une certaine manière, la venue au métier apparaît davantage comme une conséquence que comme un choix.

Les professeurs des disciplines professionnelles et technologiques (tertiaires mais plus encore industrielles) sont fortement représentés dans ce groupe (30 % de PLP contre 16 % en moyenne) et, par corrélation, les personnes diplômées à un niveau n'excédant pas Bac + 2 également (26 % contre 16 % en moyenne). Ce type de parcours n'est pas sans rappeler celui des techniciens supérieurs qui, venus plus tardivement à l'enseignement, voyaient là, outre la possibilité d'accéder à un emploi stable, le moyen de bénéficier d'un mode de vie que leur secteur professionnel de destination ne pouvait leur offrir (Tanguy, 1991). La qualification reconnue dans le précédent emploi procure alors une forme de légitimité à exercer un métier auquel ils assignent plus résolument un objectif de préparation des élèves à l'insertion professionnelle. Cependant, confrontés à des difficultés de gestion de la relation avec les élèves, ils font état de comportements indisciplinés, d'un manque d'investissement dans les apprentissages cognitifs et d'une faible participation en classe. Ils n'en demeurent pas moins plus réticents à accepter la dimension éducative de leur fonction. Leur posture plus statutaire que pédagogique se heurte à la réalité des conditions d'exercice d'un métier qui ne peut se suffire des avantages attendus (autonomie, temps libre...). D'ailleurs, ils s'estiment socialement moins reconnus

qu'en moyenne et sont plutôt insatisfaits du métier au regard de l'idée initiale qu'ils en avaient (61 % se déclarent professionnellement peu ou pas satisfaits).

Accès au métier et devenir professionnel contingents

Enfin, dans un dernier pôle (26 % des enseignants), plus masculin et un peu plus jeune, l'autonomie dans le travail enseignant a exercé un attrait sensiblement supérieur à la moyenne mais en se conjuguant à l'intérêt pour transmettre des savoirs et des connaissances ou bien encore au contact avec les élèves. Ce groupe compte la plus forte proportion de diplômés à bac + 4 et plus (62 %) et réunit davantage d'enseignants des disciplines scientifiques (mathématiques et physique-chimie). Le choix du métier s'est fait principalement dans le cours ou à la fin des études supérieures mais sans viser explicitement cet objectif (seul un quart d'entre eux établit un lien entre les deux). L'accès à la profession enseignante semble relever d'une forme de contingence et résulter d'un certain nombre d'ajustements qui se sont opérés à mesure que le champ des possibles scolaires et professionnels se précisait et se resserrait. Guidés par les circonstances et les événements, les professeurs de ce groupe, le plus proche de la moyenne des enseignants par le mode d'accès au métier et le rapport vécu au métier, seraient aussi plus sujets aux aléas des politiques et opportunités de recrutement. Le témoignage de ce jeune professeur illustre de façon exemplaire ce cheminement indécis, sans projet professionnel établi mais qui néanmoins le conduira au métier :

« Il y a pas mal de métiers que j'aurais voulu exercer, tout petit je voulais être architecte, ensuite faire un peu de commerce, tenir un bar ou un magasin de BD, mais euh... il y a plus de vacances dans l'éducation nationale, alors j'ai préféré prendre ça (...). En fait, je savais pas si ça me plairait, c'est pas une vocation... J'ai fait une maîtrise de maths avant de passer le concours donc *a priori* avec une maîtrise ça me permettait toujours d'intégrer des écoles d'ingénieur (...). Les maths c'est plus par dépit qu'autre chose, au départ je voulais faire prof de gym et j'ai été blessé l'année du concours donc je n'ai pas pu le passer, comme ça marchait en maths, je suis resté en maths ».

(Certifié de mathématiques, 24 ans, collègue en ZEP)

Plus incertaines et plus contrastées, les expériences professionnelles se heurtent, dans certains

contextes, aux difficultés de construction de situations pédagogiques qui tiennent. Ces enseignants inclinent plus qu'en moyenne à juger les élèves passifs, peu intéressés, ce qui ne signifie pas qu'ils cèdent à la résignation (près d'un sur deux se déclare satisfait par rapport à l'idée initiale du métier). Dans cet espace d'indétermination de l'activité et de l'identité professionnelles, se joue aussi la possibilité de découvrir une fonction moins dépendante des cadres et modèles dominants. Citons à nouveau le jeune professeur de mathématiques :

« Q : Tu sembles avoir plus joué un rôle d'éducateur, mais c'était pas l'idée du métier que tu avais au départ ?

R : Oui, mais à la limite ça me plaît plus comme cela, moi je n'ai pas une passion pour la matière, les cours magistraux, je n'aimais pas quand j'étais élève, j'aime pas en faire. Au départ j'appréhendais, c'était pas une vocation mais j'ai été vraiment content de cette année. Pas satisfait parce que je pense que j'aurais pu faire mieux et essayer d'autres choses, mais à l'inverse, au niveau du public et de l'ambiance, ça m'a vraiment plu... ».

Au-delà de son caractère anecdotique, ce témoignage suggère que l'autonomie conquise dans l'exercice du métier et le mode de relations avec les élèves qu'elle autorise s'accompagnent d'une disponibilité à l'égard d'autres modèles professionnels dégagés des assignations de rôles voire des stéréotypes qui travaillent l'identité enseignante et les manières d'enseigner. Inscrite dans un cadre plus individuel que collectif, l'action de ces professeurs peut procurer une forme d'indépendance, une capacité d'innovation dans le métier tout en les exposant davantage aux revers d'un isolement professionnel, plus particulièrement évoqué par les jeunes enseignants.

CONCLUSION

La relation qui s'établit, au cours des années d'enseignement, entre l'accès au métier, à travers ses conditions et motivations, et la construction de l'identité professionnelle n'est jamais définitivement stabilisée. La carrière des enseignants suit un certain nombre d'étapes, de paliers, en termes de positions (16) et de dispositions, d'intérêts et d'expériences, qui vont s'accompagner d'une mise en cohérence ou, au contraire, d'une disjonction croissante entre le projet personnel et professionnel initial et son

actualisation pratique. Opérant une dissociation croissante entre le soi personnel et le soi professionnel, nombre de professeurs luttent pour maintenir une distance et une réflexivité qui préservent leur identité des situations où elle se trouve de plus en plus fortement sollicitée et éprouvée. Car la régulation du rapport pédagogique se fait de moins en moins par le statut ou les savoirs, sources anciennes de légitimité et d'autorité, mais de plus en plus à travers les rapports construits et vécus avec les élèves. L'exigence d'adaptation, de redéfinition du métier, de recomposition de l'identité professionnelle en situation s'impose à la plupart des professeurs et se négocie à travers les interactions dans la classe où elle puise abondamment dans la sphère des compétences relationnelles (Barrère, 2000). De ce point de vue, l'analyse des logiques d'accès au métier se nourrit d'une analyse des logiques d'action, construites sur la base d'expériences très contrastées et qui vont structurer et segmenter les identités professionnelles. Ce processus pose en des termes nouveaux la question de l'engagement de soi et de l'accomplissement professionnel de moins en moins confondus par vocation avec l'identité personnelle et de plus en plus tributaires des situations réelles vécues par les enseignants.

Pour autant, la vocation continue d'être invoquée, y compris sur le mode de la perte ou de l'absence, pour rendre compte de ce que présuppose et implique le choix du métier d'enseignant. À suivre cette perspective, seule la vocation permettrait de préserver des aléas d'un travail de reconstruction continu, professionnel et identitaire. Car la vocation professionnelle ne peut ni s'acquérir ni se perdre mais seulement s'accomplir. Elle ne se découvre pas en situation mais préexiste à l'accès au métier auquel elle donne sens. Or, cette représentation de l'engagement personnel n'a sans doute jamais recouvré, hors de sa source religieuse, de caractère d'évidence et elle apparaît désormais non seulement déclinante mais écartée par les enseignants. Ces derniers formulent plus souvent un « choix » raisonné pour le métier, où la passion pour la discipline n'exclut pas la prise en compte des intérêts, de condition et de position, qu'offre le statut. D'ailleurs, la dynamique des nouvelles formes d'engagement dans le métier indique une évolution selon un principe externe où les contingences des politiques de recrutement, du marché de l'emploi et les images du métier, de ses promesses et de ses risques (17), auraient une emprise croissante. Le constat d'une baisse sensible des candidatures dans les périodes de croissance de l'emploi et d'un

regain lorsque le marché se dégrade, est de nature à conforter l'idée d'une rationalité accrue dans le choix de la carrière enseignante en rupture avec la configuration historique et idéologique de la vocation. Ainsi, de la supposée « crise des vocations » au prétendu « malaise des enseignants », se perpétue par ces effets de langage une représentation du métier qui en appelle à la nature humaine et à la responsabilité des individus mais occulte très largement les changements de structures et de publics, les exigences de formation et de professionnalisation, la dynamique collégiale et partenariale. L'enjeu du recrutement des enseignants, qui porte en lui une interrogation plus profonde sur la manière de rendre cohérents le sens

d'une orientation vers le métier et le rapport vécu au métier, pourrait donc consister, plutôt qu'à espérer le retour de vocations largement mythifiées et de plus en plus improbables, à reconnaître (dans les deux sens du terme : identification et valorisation) la diversité des modes et critères d'accès au métier, la rationalité des arguments d'intérêt (donc, aussi, de refus ou d'abandon précoce de l'activité), et à promouvoir la formation préparant à un métier historiquement inscrit dans une logique de professionnalisation.

Pierre Périer
IUFM de Bretagne/Université Rennes 2

NOTES

- (1) Entre 1951 et 1992, les effectifs des agrégés ont été multipliés par six et ceux des certifiés par treize.
- (2) Ainsi, 20 % environ du corps des professeurs du secondaire doit être renouvelé d'ici à 2010 alors même que la progression des effectifs d'étudiants marque le pas voire décline, notamment dans les filières scientifiques.
- (3) Exemples récents de cette inquiétude, on peut mentionner le document du Ministre de l'Éducation nationale, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob, 2003, où il est question de « stopper la crise des vocations scientifiques » (p. 119) ou bien encore de redonner aux enseignants « les moyens d'accomplir leur vocation » (p. 149). Le traitement médiatique réservé à l'analyse des évolutions du recrutement des enseignants emprunte le même langage, comme l'indique un article du journal *Le Monde* titrant sur « La crise de vocation des professeurs au collège et au lycée » (17 Septembre 2002).
- (4) Entreprise dont M. Huberman a souligné la difficulté méthodologique (constitution d'une cohorte suivie sur les différentes phases de la carrière ou, *a fortiori*, comparaison d'une cohorte avec une autre), in : *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- (5) L'enquête a été effectuée en deux vagues auprès d'un panel composé de 955 enseignants (juin 2001) puis de 806 lors de la seconde interrogation (janvier 2002). Les questionnaires ont été administrés en face-à-face auprès d'un échantillon représentatif de professeurs des différents corps et disciplines du second degré public sélectionnés de façon aléatoire dans les collèges, lycées et lycées professionnels de douze académies de la France métropolitaine. Cette enquête a fait l'objet d'un rapport de synthèse : P. Périer, *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, Ministère de l'Éducation nationale-DPD, N° 145, Juin 2003. Les entretiens individuels ont été menés en face-à-face auprès de professeurs, hommes et femmes à parts égales, titulaires d'un poste en collège pour six d'entre eux (dont cinq en établissement classé ZEP) et en lycée professionnel pour les deux autres. Cinq enseignants sont certifiés (disciplines de mathématiques, lettres modernes, lettres classiques, anglais), deux PLP (comptabilité et Lettres-histoire) et un agrégé (mathématiques). Six de ces enseignants ont moins de 40 ans.
- (6) 37 % des professeurs du secondaire sortant d'IUFM en 1993 ont un père cadre ou membre des professions intellectuelles supérieures (Périer, 1996) contre 15 % des hommes actifs en moyenne nationale (Enquête emploi INSEE, 1998), 13 % ont un père ouvrier contre 39 % en moyenne nationale.
- (7) Selon l'enquête réalisée auprès d'enseignants issus d'IUFM en 1993, un quart des jeunes enseignants a au moins un parent enseignant (tous niveaux confondus) et près de la moitié des agrégés (Périer, 1996). Pour une analyse des sphères d'activité de la famille d'origine, on consultera Charles F., Clément J.-P., *Comment devient-on enseignant ?*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.
- (8) Allusion à la notion de « roman social familial » utilisée par F. Muel-Dreyfus dans son analyse des trajectoires d'instituteurs et d'éducateurs et de la manière dont ils négociaient, pour les besoins de leur biographie professionnelle, une histoire familiale source d'adhésion ou de mise à distance, in : *Le métier d'éducateur*, Éditions de Minuit, 1983.
- (9) Selon le modèle de la stabilité militante caractérisant l'engagement d'enseignants originaires de milieu populaire et en poste dans les écoles des quartiers populaires, in : Léger A., Tripiet M., *Fuir ou construire l'école populaire ?* 1988, Méridiens Klincksieck, Paris.
- (10) 27 % des enseignants de 30 ans ou moins enseignent dans un collège relevant de l'éducation prioritaire contre 17 % dans les autres établissements publics. Source : *L'état de l'école*, MEN-DEP, n° 13, 2003.
- (11) Précisément, 42 % des enseignants citent, en premier critère de choix du métier, l'enseignement de la discipline qu'ils aiment (64 % sur la base de trois réponses), 12 % la transmission de savoirs et de connaissances, 11 % le contact avec les élèves et 11 % également la vocation. Cf. Périer P., *Le métier d'enseignant...* op. cit.
- (12) Ainsi, par exemple, « enseigner la discipline que j'aime » est cité comme première motivation de choix du métier par : 67 % des professeurs de musique/arts plastiques, 52 % des professeurs de lettres/philosophie, 45 % des professeurs d'histoire-géographie, mais 36 % des professeurs de mathématiques et 18 % des professeurs de technologie.
- (13) La typologie des 955 enseignants enquêtés a été effectuée selon la méthode d'analyse des correspondances multiples (ACM) sur les variables du questionnaire (hors signalétique) de type nominales. Cette méthode permet - après analyse des contributions des variables - d'une part, d'identifier les proximités entre variables et univers de réponses et d'autre part, d'établir les relations statistiques entre les profils de réponses et les individus enquêtés. Des variables supplémentaires de type socio-démographique ou de contexte (type d'établissement...) permettent ensuite de qualifier les groupes. Le nombre de groupes conservé a été déterminé à l'aide d'un arbre hiérarchique de classification. La typologie issue de cette procédure nous permet d'obtenir les groupes les plus éloignés les uns des autres par leurs réponses et les individus les plus proches au

sein d'un même groupe. Puis la description de chacun des groupes se fait par comparaison en termes d'écart, positifs ou négatifs, avec la moyenne d'échantillon sur les questions statistiquement les plus discriminantes.

- (14) Cette dimension sexuée de l'engagement professionnel vécu par « vocation » se dégageait déjà des analyses de J.-M. Chapoulié et de D. Merllie *in* : Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire, *Revue française de sociologie*, XVI, 4, 1975, p. 469-484.
- (15) Pour une analyse plus systématique du lien entre les conceptions de l'orientation et les représentations statutaires des enseignants, on pourra consulter Périer P., Les conceptions des enseignants en matière d'évaluation et d'orientation des élèves, *Carrefours de l'éducation*, 6, 1988, p. 23-42.

- (16) À la manière d'A. Léger décrivant les carrières des enseignants sous l'angle des déterminants sociaux qui conduisent les enseignants les plus gradés, les plus âgés, à occuper les postes dans les lycées les plus bourgeois et corrélativement, à fuir les établissements les plus populaires, *in* : Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, *Revue française de sociologie*, XXII, 1981, p. 549-574.
- (17) Polysémique et relative, la notion de risque n'en constitue pas moins un indicateur non de la dangerosité réelle d'une profession mais, évaluée de façon subjective, de son niveau d'exposition à des situations imprévisibles pouvant apparaître comme menaçantes. Or, d'après l'enquête auprès des professeurs du secondaire, 48 % se déclarent tout fait d'accord et 37 % plutôt d'accord pour reconnaître que « le métier d'enseignant comporte des risques de plus en plus grands ».

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (2000). – Sociologie du travail enseignant. *L'année sociologique*, 50, n° 2, p. 469-492.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). – **L'expérience scolaire des lycéens**. Paris : A. Colin.
- BECKER H. S. (1952). – Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, p. 451-465 (trad. franç. : Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, *in* : J.-C. Forquin (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers**. Paris : Éditions de Minuit.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – **Les professeurs de l'enseignement secondaire**. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- CHAPOULIE J.-M., MERLLIE D. (1975). – Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie*, XVI, 4, p. 439-484.
- CHARLES F., CLÉMENT J.-P. (1997). – **Comment devient-on enseignant ?** Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- DEMAILLY L. (1987). – La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX, p. 59-69.
- DUBET F. (2002). – **Le déclin de l'institution**. Paris : Seuil.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école**. Paris : Seuil.
- HIRSCHHORN M. (1993). – **L'ère des enseignants**. Paris : PUF.
- HUBERMAN M. (1989). – **La vie des enseignants**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- HUGHES E. C. (1996). – **Le regard sociologique**. Paris : EHESS.
- LANG V. (1999). – **La professionnalisation des enseignants**. Paris : PUF.
- LAZUECH G. (2001). – Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste. *Recherche et formation*, n° 37, p. 105-121.
- LÉGER A. (1981). – Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de sociologie*, XXII, p. 549-574.
- LÉGER A., TRIPIER, M. (1988). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Méridiens Klincksieck.
- MUEL-DREYFUS F. (1983). – **Le métier d'éducateur**. Paris : Éditions de Minuit.
- PÉRIER P. (1996). – Les nouveaux enseignants du second degré sortis des IUFM en 1993. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, n° 71.
- PÉRIER P. (1998). – Les conceptions des enseignants en matière d'évaluation et d'orientation des élèves. **Carrefours de l'éducation**, n° 6, p. 23-42.
- PÉRIER P. (2003). – Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. **Les Dossiers**, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, n° 145.
- PINTO L. (1994). – Les autres activités des professeurs du second degré. **Éducation et formations**, n° 37, p. 67-77.
- POSTIC M. (1990). – Motivations pour le choix de la profession enseignante. *Revue française de pédagogie*, n° 91, p. 25-36.
- SCHLANGER J. (1997). – **La vocation**. Paris : Seuil.
- SUAUD C. (1974). – Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire. *Revue française de sociologie*, XV, p. 75-111.
- SUAUD C. (1978). – **La vocation**. Paris : Éditions de Minuit.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France**. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (1999). – Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, *in* : J. Bourdon, C. Thélot (eds), **Éducation et formation**, Paris : CNRS éditions.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie**. Paris : PUF.
- WEBER M. (1985, 1^{re} édition 1904). – **L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme**. Paris : Agora Pocket.

Perception catégorielle dans une tâche de discrimination de phonèmes et apprentissage de la lecture

Données longitudinales : 5 à 7 ans

Marc Delahaie, Liliane Sprenger-Charolles, Willy Serniclaes, Catherine Billard, Jean Tichet, Sandrine Pointeau, Sylviane Vol

Les capacités métaphonologiques, et particulièrement les capacités métaphonémiques, sont des prédicteurs de l'apprentissage de la lecture qui ont été très intensivement étudiés. Très peu d'études ont par contre porté sur l'incidence des capacités précoces de catégorisation phonémique sur cet apprentissage. Or, dans une écriture alphabétique, la mise en place de la procédure phonologique de lecture nécessite de pouvoir d'une part isoler et d'autre part discriminer les phonèmes. Dans la présente étude, on a examiné l'évolution sur deux années des capacités de perception catégorielle d'un groupe de 227 enfants initialement scolarisés en Grande Section de Maternelle, en contrôlant leurs habiletés d'identification de logatomes écrits et leurs caractéristiques socio-démographiques. Les résultats indiquent que les habiletés de perception catégorielle ne sont que partiellement développées chez l'enfant pré-lecteur, et d'autre part que l'apprentissage de la lecture, mais également la qualité de la médiation linguistique orale intra-familiale, pourraient constituer des facteurs de leur émergence.

Mots-clés : enfants, apprentissage de la lecture, métaphonologie, perception catégorielle.

Les recherches réalisées au cours des trois dernières décennies ont permis de mettre à jour l'existence d'habiletés de traitement phonologique sous-jacentes à l'apprentissage de la lecture. Il semble en effet que ces habiletés soient responsables en grande partie de la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Dans ce contexte, les capacités métaphonologiques, et particulièrement les capacités métaphonémiques,

sont des prédicteurs de l'apprentissage de la lecture qui ont été très intensivement étudiés. Très peu d'études ont par contre porté sur l'incidence des capacités précoces de catégorisation phonémique sur cet apprentissage. Or, dans une écriture alphabétique, la mise en place de la procédure phonologique de lecture nécessite de pouvoir, d'une part, isoler et d'autre part, discriminer les phonèmes. La présente étude est centrée sur l'évaluation du caractère prédictif des habiletés de perception catégorielle sur l'apprentissage de la lecture.

SEGMENTATION PHONÉMIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS DE LECTURE

Les relations entre capacités métaphonologiques et niveau de lecture ont été intensivement examinées depuis une vingtaine d'années (voir pour une synthèse en français, Gombert & Colé, 2000). Le lien entre ces deux compétences s'explique par le fait que les écritures alphabétiques ont comme unité de base les unités phonémiques de la langue orale. Pour apprendre à lire, il faut donc apprendre à relier les unités phonémiques orales à leur transcription graphique. Pouvoir effectuer cette opération nécessite donc un certain niveau de capacités métaphonologiques et, surtout, métaphonémiques.

En fait, les résultats des études examinant les relations entre capacités métaphonologiques et le niveau de lecture indiquent que ce dernier a une forte incidence sur les capacités métaphonologiques, et surtout sur les capacités métaphonémiques (voir pour une revue : Alegria & Morais, 1996). Ainsi, les capacités métaphonémiques des enfants sont très faibles avant l'apprentissage de la lecture et s'accroissent considérablement avec cet apprentissage (Lieberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974). Tel n'est pas le cas pour les capacités d'analyse syllabique (Lieberman *et al.*, 1974). Ce phénomène ne peut s'expliquer par la simple maturation puisque des résultats identiques ont été obtenus dans des comparaisons entre adultes analphabètes et ex-analphabètes (Morais & Kolinsky, 1995). Ces résultats peuvent être dus au fait que le phonème, à la différence de la syllabe, n'est pas facilement identifiable à l'oral en raison de la coarticulation (« ba » est prononcé en un seul mouvement articulatoire). La confrontation avec une écriture alphabétique, dans laquelle les unités sont présentées de façon indépendante (b+a) serait donc nécessaire pour faire émerger les capacités d'analyse phonémique.

Toutefois, d'une part, les études longitudinales indiquent que les capacités métaphonémiques sont de bons prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (Bradley & Bryant, 1978 ; Lecocq, 1991 ; Lundberg, Oloffson & Wall, 1980 ; Lundberg & Høien, 1989 ; Mann & Liberman, 1984). D'autre part, les résultats de travaux utilisant des situations d'entraînement ont montré que des exercices portant sur la conscience phonémique permettent d'améliorer les performances en lecture (Lecocq, 1991 ; voir pour une synthèse récente, Ehri, 2001). Enfin, les lecteurs en difficulté ont des scores métaphonologiques, et surtout métaphonémiques, plus faibles que ceux des normolecteurs de même âge chronologique (Bruck, 1992 ;

McDougall, Hulme, Ellis & Monk, 1994 ; Pennington, Van Orden, Smith, Green & Haith, 1990 ; Wimmer, 1993 ; 1996) ou de même de même niveau de lecture (Bradley & Bryant, 1978 ; Fawcett & Nicolson, 1994 ; Lecocq, 1986, 1991 ; Pennington *et al.*, 1990), un déficit métaphonémique s'observant chez de futurs dyslexiques avant l'apprentissage de la lecture (Lundberg & Høien, 1989 ; Sprenger-Charolles, Colé, Lacert & Serniclaes, 2000 ; Wimmer, 1993 ; 1996). Ces différents résultats ne peuvent pas être mis au compte de l'incidence de la « littéracie » sur les capacités métaphonémiques.

Enfin, ce sont les capacités d'analyse du langage qui semblent spécifiquement atteintes chez les mauvais lecteurs ou les analphabètes. Par exemple, si des différences ont été observées entre analphabètes et ex-analphabètes dans des tests de segmentation phonémique, tel n'est pas le cas pour la segmentation musicale (Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986). De même, alors qu'en segmentation phonémique les enfants dyslexiques ont des scores systématiquement inférieurs à ceux des normolecteurs, ces sujets ne se différencient pas par leurs performances en segmentation musicale (Morais, Cluytens & Alegria, 1984). Cette dernière étude relève également de faibles corrélations entre lecture et segmentation musicale mais de fortes corrélations entre lecture et capacités métaphonémiques.

En résumé, certaines études suggèrent que les capacités d'analyse phonologique sont des prédicteurs de l'apprentissage de la lecture alors que d'autres indiquent que c'est cet apprentissage qui permet l'émergence de l'analyse phonémique. Les relations entre capacités métaphonémiques et lecture sont donc bidirectionnelles. L'apprentissage de la lecture, par la mise en œuvre d'exercices de conversion grapho-phonologique, favorise l'émergence de l'analyse phonémique, cette dernière stimulant en retour l'apprentissage de la lecture. Cela peut permettre de comprendre pourquoi le déficit métaphonémique précède des lecteurs qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ne se compense jamais totalement.

PERCEPTION CATÉGORIELLE DES SONS DE LA PAROLE ET DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS DE LECTURE

L'analyse phonologique d'une langue réduit les multiples différences acoustiques entre les mots à

quelques oppositions élémentaires ou traits distinctifs (Jakobson, Fant & Hall, 1952). Cette notion de « trait » ne se réduit pas à un paramètre physique du signal de parole dont les variations font changer l'identité phonétique des sons perçus. La perception d'un trait dépend de multiples paramètres du signal, ou « indices acoustiques », et également des traits contextuels (Serniclaes, 2000). Cependant, certains indices acoustiques jouent un rôle majeur dans la perception d'un trait et la modification de ces seuls indices permet de changer l'identité perçue du trait dans la plupart des conditions.

La perception catégorielle est le phénomène par lequel les différences acoustiques entre sons de la parole ne sont pas perceptibles sauf s'ils appartiennent à des catégories phonétiques différentes (Liberman, Harris, Hauffman & Griffith, 1957). Classiquement, la perception catégorielle est observée à l'aide d'un continuum (voir par exemple : Laguitton, De Graaf, Cazals, Marquis, Chauvel & Liégeois-Chauvel, 1997) constitué à ses extrémités de deux syllabes qui diffèrent par un trait distinctif donné et de plusieurs items intermédiaires qui permettent de relier les extrémités par des variations progressives et continues d'un ou plusieurs indices acoustiques relatifs à ce trait. Deux types de tâches peuvent être utilisées : identification et discrimination. La tâche d'identification permet de localiser la frontière catégorielle, c'est-à-dire le point du continuum pour lequel les réponses sont équiprobables, sur le continuum utilisé et d'évaluer la précision de cette frontière, cette dernière étant d'autant plus élevée que la pente de la fonction est plus raide. Pour la tâche de discrimination, les stimuli du continuum sont présentés deux par deux : il apparaît alors que pour une même variation d'un indice acoustique, l'auditeur ne discrimine pas, ou très difficilement, les différences acoustiques existant entre les stimuli qu'il identifie comme appartenant à une même catégorie phonétique alors qu'il perçoit comme étant différents les stimuli qu'il identifie comme appartenant à des catégories différentes. La perception est parfaitement catégorielle lorsque les réponses de discrimination observées correspondent à celles prédites à partir des données d'identification. Ceci correspond à la méthode classique pour évaluer la perception catégorielle, telle que présentée par Liberman *et al.*, (1957). Une autre méthode, basée sur les seules réponses d'identification, consiste à se baser sur la pente de la fonction et elle a été notamment utilisée dans les recherches sur le déficit de perception catégorielle des dyslexiques (Manis, McBride-Chang, Seidenberg, Keating, Doi, Munson & Peter-

sen, 1997 ; Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000 ; Blomert, & Mitterer, 2003). Cependant, la pente de la fonction d'identification ne fournit pas une mesure de perception catégorielle, au sens classique du terme, mais bien de *précision* catégorielle : la perception catégorielle, au sens défini par Liberman *et al.* (1957), est indépendante de la pente de la fonction d'identification. Enfin, une troisième méthode d'évaluation, basée sur les seules réponses de discrimination, consiste à se baser sur la différence entre les scores de discrimination inter- et intra-catégoriels, ou « pic de discrimination inter-catégoriel », ou encore « Effet de Frontière Phonémique (EFP) » (Wood, 1976). L'EFP dépend à la fois du degré de perception et de précision catégorielle et est donc un indicateur de catégorialité plus robuste que les deux précédents pris isolément. Dans les recherches sur le déficit de perception catégorielle du dyslexiques, toutes celles qui, à notre connaissance, ont fait appel à des réponses de discrimination (à l'exception de Brandt & Rosen, 1980) ont fait appel à ce critère (Godfrey, Syrdal-Lasky, Millay & Knox, 1981 ; Werker & Tees, 1987 ; Reed, 1989 ; Serniclaes, Sprenger-Charolles, Carré & Démonet, 2001 ; Messaoud-Galusi, Carré, Bogliotti, & Serniclaes, 2002 ; Bogliotti, 2003 ; Blomert & Mitterer, 2004 ; Serniclaes, Van Heghe, Mousty, Carré & Sprenger-Charolles, 2004).

L'étude de la perception de la parole chez le nourrisson suggère que l'homme dispose de prédispositions pour percevoir les traits phonétiques. Eimas, Siqueland, Jusczyk et Vogorito (1971) montrent, en procédant par conditionnement de la succion non-nutritive, que des enfants âgés de 1 à 4 mois réagissent à la différence entre /ba/ et /pa/ mais non à celle entre deux exemplaires de /ba/, ou entre deux /pa/, à écarts de VOT constants. L'étude de la discrimination de syllabes chez le nouveau-né montre plus généralement qu'il peut déjà percevoir les oppositions phonétiques de manière catégorielle, y compris celles qui ne sont pas utilisées dans le milieu linguistique ambiant. Ceci a été mis en évidence pour de nombreux différents traits différents (pour une revue voir par ex. : de Boysson-Bardies, 1996). Les capacités initiales à percevoir l'ensemble des distinctions phonétiques déclinent cependant en l'absence d'expérience linguistique appropriée. Le déclin intervient au cours de la première année de la vie (Werker & Tees, 1984).

Certaines parmi les prédispositions catégorielles de l'enfant prélinguistique ne sont cependant pas spécifiquement phonétiques. Le nourrisson peut également réagir de manière catégorielle à certaines diffé-

rences entre stimuli acoustiques complexes, bien que les seuils de discrimination soient plus élevés que ceux de l'adulte. Ainsi, certaines études consacrées à l'examen des capacités de catégorisation du trait de voisement (VOT) (1) suggèrent que des oppositions qui correspondent à des réalisations allophoniques, donc contextuelles, sont incluses dans les prédispositions perceptives de l'enfant péri-linguistique (Lasky, Syrdal-Lasky & Klein, 1975 ; Aslin, Pisoni, Hennessy & Perey, 1981).

Partant de cet ensemble de résultats, la théorie prévalente de la genèse de la perception phonétique est que les hommes naissent avec des prédispositions pour percevoir l'ensemble des contrastes phonétiques possibles et que ces prédispositions sont activées ou non en fonction de la présence ou de l'absence de l'opposition correspondante dans l'environnement linguistique (Werker & Tees, 1984).

On doit par ailleurs admettre que le développement des habiletés métaphonologiques requiert un niveau suffisant de sensibilité aux contrastes catégoriels ; dans cette perspective, les habiletés de perception catégorielle repérables chez l'enfant pré-lecteur pourraient être prédictives du développement des habiletés métaphonologiques, et par voie de conséquence, de celui de la lecture.

Certains travaux tendent à étayer cette hypothèse. Ainsi, Gibbs (1996) examine les habiletés de catégorisation du trait de voisement dans une tâche d'identification phonémique de 21 enfants apprentis-lecteurs débutants d'âge moyen 5 ans (soit l'âge du début de l'apprentissage explicite du principe alphabétique dans le système éducatif anglais) ; il montre que ces habiletés sont positivement corrélées aux habiletés métaphonologiques évaluées 12 mois plus tard. Par ailleurs, Chiappe, Chiappe et Siegel (2001) montrent, sur un groupe de 62 enfants d'âge moyen 7 ans, parmi lesquels 26 enfants sont en difficultés de lecture, que les différences dans des tâches d'identification catégorielle de sons de parole observées entre bons lecteurs et lecteurs en difficultés, induisent des différences dans des tâches métaphonologiques. Les enfants en difficulté se caractérisant par des performances significativement plus faibles que celles observées chez les bons lecteurs.

Toutefois, ces travaux ne permettent pas d'évaluer précisément le caractère prédictif des habiletés de perception des sons de la parole sur l'acquisition de la lecture.

C'est à cette question qu'est consacrée notre étude. Il s'agit en particulier d'examiner le caractère prédictif des habiletés à discriminer deux syllabes phonologiquement très proches (ex. /ba/ versus /da/) sur l'acquisition de la procédure constituant la pierre angulaire du développement des habiletés de lecture : la procédure d'identification des mots écrits par médiation phonologique.

MÉTHODE ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Afin de tester le caractère prédictif des habiletés de perception catégorielle sur l'apprentissage de la lecture, nous avons entrepris le suivi longitudinal d'une population d'enfants initialement scolarisés en Grande Section de Maternelle (GSM) jusqu'en Cours Élémentaire Première Année (CE1).

Nous présentons des résultats relatifs aux deux premières années du programme (Grande Section de Maternelle – CP).

Sujets

La population d'étude a été recrutée parmi des enfants fréquentant la Grande Section de Maternelle d'écoles maternelles de la circonscription Tours-Centre.

L'inclusion dans l'étude a été réalisée sur la base d'un accord parental.

La taille de la population d'étude pour l'année 2001-2002 était de 300 sujets.

Les données de 16 sujets ont été exclus de l'analyse pour motifs de troubles auditifs ; 57 autres sujets ont été « perdus de vue ». Les résultats préliminaires présentés concernent 227 sujets suivis sur deux ans (GSM-CE1).

Pour chaque enfant inclus les données socio-démographiques suivantes ont été recueillies :

- date de naissance,
- importance de la fratrie, rang dans la fratrie,
- profession des parents,
- niveau de formation des parents,
- langue maternelle.

Le tableau I présente et les caractéristiques socio-démographiques de la population d'étude.

Tableau I. – **Caractéristiques socio-démographiques des 227 enfants de l'étude**

Âge Moyenne Écart-type Dispersion	CP 79,8 mois 3,5 mois 73-86 mois	
Sexe Garçons Filles	48,5 % 51,5 %	
Importance de la fratrie 1 enfant 2 enfants 3 enfants 4 enfants 5 enfants et +	11,1 % 55,3 % 21,6 % 7,4 % 4,6 %	
Bilinguisme	15,3 %	
Niveau de formation des parents Primaire Secondaire Universitaire	Père 8,9 % 73,3 % 17,8 %	Mère 5,9 % 74,5 % 19,7 %
Catégorie socio-professionnelle des parents Agriculteur Artisan, commerçant, chef d'entreprise Cadre, profession intellectuelle supérieure Profession intermédiaire Employé Ouvrier Retraité Autre personne sans activité professionnelle Chômeur ayant déjà travaillé	Père 0,6 % 6,2 % 11,2 % 11,2 % 32,4 % 32,4 % 0,6 % 2,2 % 3,4 %	Mère 1,6 % 6,9 % 11,7 % 44,7 % 5,9 % 13,3 % 16,0 %

L'âge moyen en CP était de 6 ans 8 mois. Les caractéristiques socio-démographiques situaient cette population dans la moyenne nationale ; elle n'était ni particulièrement favorisée, ni particulièrement défavorisée.

Matériels

Au cours du second trimestre des années scolaires 2001-2002 (GSM) et 2002-2003 (CP) les habiletés de perception catégorielle ont été examinées pour un continuum sonore « ba-da »

Test de perception catégorielle : le continuum « ba-da »

Stimuli

Les stimuli sont des signaux de parole synthétiques ayant comme particularité d'être composés de trois ondes sinusoïdales, qui remplacent les formants de la

parole naturelle (F1, F2, F3) mais sont pratiquement sans largeur de bande, et de ne pas comporter de fréquence fondamentale (F0). L'adjonction aux « analogues sinusoïdaux des sons de la parole » (ASSP) d'une modulation de basse fréquence (fréquence du F0 ; 100 Hz) confère à ces signaux des caractéristiques acoustiques de sons de la parole.

Un continuum de lieu d'articulation /ba-da/ a été utilisé. Ce choix est lié la fréquence d'utilisation de ce continuum dans les recherches sur la perception catégorielle chez les dyslexiques. On le retrouve dans 7 sur les 11 études que nous avons répertoriées (les 7 premières parmi les 11 suivantes: Brandt & Rosen, 1981 ; Godfrey *et al.*, 1981 ; Werker & Tees, 1987 ; Reed, 1989 ; Serniclaes *et al.*, 2001 ; Messaoud-Galusi *et al.*, 2002 ; Blomert & Miterer, 2003 ; Serniclaes *et al.*, 2004 ; Manis *et al.*, 1997 ; Joannis *et al.*, 2000 ; Bogliotti, 2003).

Ce continuum, sans F0 (ASSP), a été obtenu à l'aide d'un programme de synthèse réalisé par R. Carré (ENST, Paris). Il comporte 4 stimuli dont les transitions des équivalents sinusoïdaux des F2 et F3 sont montantes à l'une des extrémités du continuum (S1), appropriées pour /ba/, et descendantes à l'autre extrémité (S4), appropriées pour /da/. Les fréquences d'attaque des F2 et F3 varient respectivement de 1000 Hz et de 2000 Hz pour S1 à 1750 Hz et 3500 Hz pour S4. Les stimuli intermédiaires (S2, S3) ont été obtenus en modifiant graduellement les transitions entre ces deux configurations extrêmes. Les fréquences terminales des transitions formantiques sont respectivement de 1300 Hz pour F2 et de 2500 Hz pour F3. La fréquence initiale de F1 est de 100 Hz, sa fréquence terminale est de 750 Hz. Les durées sont de 100 ms pour le délai d'établissement du voisement, de 40 ms pour les transitions formantiques, et de 170 ms pour le segment vocalique stable.

Le choix de ces valeurs est basé sur les données d'études préliminaires auprès d'auditeurs adultes normoalexiques. Ces sujets présentaient une frontière catégorielle entre S2 et S3. Leur fonction de discrimination était strictement catégorielle avec un pic de discrimination localisé sur la paire S2-S3 et des réponses au hasard pour les autres paires.

Procédure

Le test de discrimination était piloté à l'aide d'un PC portable. Chaque série comportait 10 paires de stimuli (6 paires « différent » : S1-S2, S2-S3, S3-S4, et S2-S1, S3-S2, S4-S3 ; 4 paires « même » : S1-S1, S2-S2, S3-S3, S4-S4) présentées 6 fois (60 items).

L'ordinateur était doté d'une sortie faciale stéréophonique. Le sujet était assis confortablement dans une pièce calme et les stimuli étaient délivrés par casque. Un jeu de gommettes permettait le repérage des touches « pareils » (gommette verte) et « différents » (gommette rouge). Lorsque le sujet appuyait « vert » le score enregistré est de 1 point, lorsque le sujet appuyait « rouge », le score enregistré était de 0 point.

L'administration du test était précédée d'un entraînement qui consistait à s'assurer que l'enfant avait bien compris les consignes. L'entraînement consistait à présenter des paires « même » et « différent » incluant les points extrêmes du continuum (S1-S1, S4-S4, S1-S4, S4-S1) et présentées 3 fois chacune (12 items).

La durée de l'intervalle inter-stimuli était de 100 ms ; la durée de l'intervalle inter-essais était de 500 ms.

L'effet de frontière phonémique était évalué pour chaque paire en calculant le pourcentage moyen de réponses correctes.

Consigne : « Tu vas entendre des "ba" et des "da". Si tu entends deux fois la même chose (ba-ba ou da-da), tu appuies sur vert. Si tu entends des choses différentes (ba-da ou da-ba), tu appuies sur rouge ».

Mode de calcul des scores de discrimination correcte : pour chaque paire de stimuli, ces scores sont obtenus en calculant le pourcentage moyen des réponses « différent » pour les paires de stimuli différents (ex. : S2-S3 et S3-S2) et des réponses « pareils » pour les paires constituées de stimuli identiques (ex. : S3-S3 et S4-S4).

En Cours préparatoire le test de discrimination catégorielle a été complété par une évaluation des procédures d'identification de logatomes écrits.

Tests de lecture de logatomes

Les habiletés d'identification de mots isolées ont été testées par des subtests extraits de la batterie EVALEC (Sprenger-Charolles, Colé, Béchenne et Kipffer-Piquard, soumis). Cette batterie, qui a pour objectif l'évaluation des capacités d'identification de mots et de logatomes écrits, a été élaborée sur le même principe que celles utilisées dans des études antérieures publiées (voir entre autres : Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998 ; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenne & Serniclaes, 2003).

Nous avons retenu pour les analyses les résultats aux épreuves de lecture de logatomes parce que ces épreuves sont celles qui prédisent le mieux la réussite en lecture (Share, 1995). Ce sont également celles que les dyslexiques réussissent le moins bien (Snowling, 2000).

Les logatomes écrits sont des items verbaux dont l'identification requiert de façon exclusive l'application d'une procédure de lecture par médiation phonologique. Deux listes de six logatomes sont proposées (voir les listes en annexe) : une liste de logatomes simples (une lettre = un phonème), et une liste de logatomes plus complexes (avec digraphes). Le score maximal est de 12 points.

Il s'agit d'épreuves de lecture à voix haute. Les épreuves de lecture à haute voix sont par ailleurs à la base de pratiquement toutes les évaluations dans le

domaine (voir par exemple : Olson, Forsberg, Wise & Rack, 1994), les résultats de tâches de lecture silencieuse n'étant pas toujours interprétables chez les enfants plus jeunes (voir pour une discussion : Sprenger-Charolles, Siegel & Béchenec 1998).

Résultats

L'analyse statistique a été réalisée avec le logiciel NCSS60 (Number Cruncher Statistical Systems, licence D^r J. Hintze, Kaysville, Utah, États-Unis). Comme la plupart des variables continues avaient des distributions non gaussiennes, les tests non paramétriques ont été utilisés : test U de Mann-Whitney, test de Kruskal-Wallis et test de corrélation des rangs de Spearman. Les variables discontinues ont été comparées par le test de CHI2 ou le test exact de Fisher.

Le tableau II présente et compare les performances moyennes en perception catégorielle en GSM et en CP.

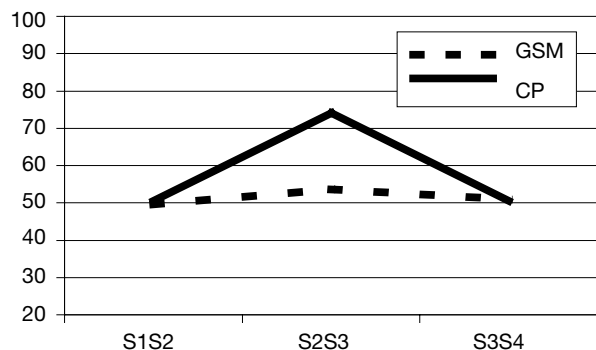
Le score moyen inter-catégoriel est significativement supérieur au seuil du hasard en GSM et plus encore en CP (voir également le graphique I). Ce pic pour la paire S2-S3 traduit un effet de frontière phonémique témoignant d'un certain degré de sensibilité au contraste inter-catégoriel /ba/ /da/. L'effet de frontière phonémique s'accroît de façon très significative entre la GSM et le CP. En revanche, les scores moyens intra-catégoriels témoignent, en GSM et en CP, de réponses au hasard.

Nous avons examiné la stabilité des profils « catégoriels versus non catégoriels » (tableau III). La grande majorité des enfants catégoriels en GSM (c'est-à-dire présentant un effet de frontière phoné-

Tableau II. – Performances moyennes en perception catégorielle

GSM		N	moyenne	écart-type	Dispersion	p
	Intra (S1S2)	226	49,6 %	9,4 %	0-75 %	0,80
	Inter (S2S3)	226	53,6 %	13,5 %	0-100 %	0,0002
	Intra (S3S4)	226	50,9 %	10,3 %	0-90 %	0,05
CP		N	moyenne	écart-type	Dispersion	p
	Intra (S1S2)	227	50,6 %	7,0 %	25-76	0,19
	Inter (S2S3)	227	74,0 %	17,6 %	21-100	< 0,0001
	Intra (S3S4)	227	50,5 %	7,9 %	29-79	048
CP - GSM		N	moyenne	écart-type	Dispersion	p
	Intra (S1S2)	226	0,9 %	11,7 %		0,56
	Inter (S2S3)	226	20,3 %	19,8 %		< 0,00001
	Intra (S3S4)	226	-0,5 %	12,8 %		0,37

p : test de comparaison par rapport à 50 %.



Graphique I. – Perception catégorielle. Performances moyennes en GSM et CP

mique) le sont également en CP, d'autre part, 65 % des enfants non catégoriels en GSM le deviennent en CP. Le pourcentage d'enfants catégoriels était de 19 % en GSM ; il est de 70,5 % en CP.

Un indice de catégorialité a également été défini en calculant pour chaque sujet la différence entre le score inter-catégoriel et la moyenne des scores intra-catégoriels. Nous avons ensuite examiné l'existence de corrélations entre cet indice et l'âge (tableau IV).

En GSM, alors que les enfants étaient âgés en moyenne de 5 ans 8 mois, l'indice de catégorialité n'était pas corrélé à l'âge. En CP, cette corrélation est positive.

Tableau III. – **Évolution du classement des enfants entre GSM et CP**

		GSM		
CP		Catégoriels	Non catégoriels	Totaux
	Catégoriels	40	120	160
	Non catégoriels	3	64	67
	Totaux	43	184	227

Tableau IV. – **Corrélations âge / indice de catégorialité**

		Indice de catégorialité GSM	Indice de catégorialité CP
Âge	R	0,01	0,23
	P	0,15	0,00
	N	227	227

Tableau V. – **Lecture de logatomes en second trimestre de CP**

	Lecture de logatomes / CP			P
	Moyenne	écart-type	dispersion	
Logatomes simples	2,5	2,3	0-6	0,0004
Logatomes avec digraphes	2,1	2,3	0-6	
Ensemble des logatomes	4,6	4,5	0-12	

Tableau VI. – **Corrélation entre le score moyen en lecture de logatomes et l'indice de catégorialité en CP**

		Score moyen en lecture de logatomes
Indice de catégorialité en CP	R	0,36
	P	0,00
	N	227
Indice de catégorialité en GSM	R	0,21
	P	0,00
	N	227

Le tableau V présente et compare les scores aux épreuves d'identification de logatomes écrits proposées au cours du second trimestre de CP.

Quatre à cinq logatomes sur douze sont en moyenne identifiés. L'effet de complexité est très net ; il traduit une maîtrise encore très partielle des conversions grapho-phonologiques.

Le score moyen en lecture de logatomes est positivement corrélé aux indices de catégorialité mesurés en CP et en GSM (tableau VI).

Sur le plan socio-démographique (Tableau VII) les différences entre sujets catégoriels et non-catégoriels, en période de pré-lecture (GSM) et en CP, sont significatives pour le niveau de formation de la mère

Tableau VII. – **Caractéristiques socio-démographiques en fonction des groupes**

Sexe	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
Garçons	0,71	0,87	44,2 %	46,9 %	47,4 %	48,1 %
Filles			55,8 %	53,1 %	52,6 %	51,9 %
Importance de la fratrie	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
1 enfant			6,3 %	10,8 %	12,0 %	12,8 %
2 enfants	0,05*	0,46	75,0 %	56,2 %	48,7 %	55,3 %
3 enfants			15,6 %	23 %	23,9 %	14,9 %
4 enfants et +			3,1 %	10 %	15,4 %	17 %
Bilinguisme	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
oui	0,28	0,20	9,4 %	11,6 %	17,1 %	19,1 %
Rang dans la fratrie	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
1 ^{er}			46,9 %	41,1 %	41,4 %	40,4 %
2 ^e	0,26	0,52	40,6 %	32,7 %	34,5 %	42,6 %
3 ^e			12,5 %	14,0 %	12,9 %	6,4 %
4 ^e et +			–	7,8 %	11,2 %	10,6 %
Niveau de formation de la mère	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
primaire			–	3,9 %	9,4 %	6,4 %
secondaire	0,04*	0,04*	65,6 %	70,3 %	72,6 %	85,1 %
universitaire			34,4 %	25,8 %	17,9 %	8,5 %
Niveau de formation du père	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
primaire			3,3 %	7,1 %	12,4 %	14,0 %
secondaire	0,30	0,39	73,3 %	74,6 %	70,8 %	67,4 %
universitaire			23,3 %	18,3 %	16,8 %	18,6 %
Cat. socio-professionnelle de la mère	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
artisan, commerçant, chef d'entreprise			3,1 %	2,3 %	0,9 %	–

Tableau VII. – **Caractéristiques socio-démographiques en fonction des groupes (suite)**

Cat. socio-professionnelle de la mère	p		« Catégoriels »		« Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
cadre, profession intellectuelle supérieure			6,3 %	7,0 %	7,7 %	8,5 %
profession intermédiaire			15,6 %	16,4 %	11,1 %	2,1 %
employé			43,8 %	46,9 %	44,4 %	40,4 %
ouvrier			6,3 %	6,3 %	3,4 %	2,1 %
autre personne sans activité prof.			3,1 %	10,2 %	7,1 %	23,4 %
chômeur ayant déjà travaillé			21,9 %	10,9 %	15,4 %	23,4 %
Activité professionnelle	0,42	0,0008*	75,0 %	78,9 %	67,5 %	53,2 %
Pas d'activité professionnelle			25,0 %	21,1 %	32,0 %	46,8 %
Cat. socio-professionnelle du père	p		« Catégoriels » «		Non catégoriels »	
	GSM	CP	GSM	CP	GSM	CP
agriculteur			–	0,8 %	0,9 %	–
artisan, commerçant, chef d'entreprise			6,7 %	6,4 %	6,2 %	4,7 %
cadre, profession intellectuelle supérieure			10,0 %	12,8 %	13,3 %	9,3 %
profession intermédiaire			13,3 %	14,4 %	11,5 %	4,7 %
employé			36,7 %	36,0 %	31,9 %	25,6 %
ouvrier			33,3 %	24,0 %	29,2 %	48,8 %
retraité			–	0,8 %	–	–
autre personne sans activité prof.			–	2,4 %	3,5 %	2,3 %
chômeur ayant déjà travaillé			–	2,4 %	3,5 %	4,7 %
Activité professionnelle	0,13	0,74	100,0%	94,4 %	92,9 %	93,0 %
Pas d'activité professionnelle			–	5,6 %	7,1 %	7,0 %

et, après regroupement des catégories socio-professionnelles, sur le critère de l'existence d'une activité professionnelle. Ainsi, dès la Grande Section de Maternelle, la sensibilité aux contrastes acoustiques utiles pour la parole est d'autant plus performante que la mère possède un niveau de formation élevé et exerce une activité professionnelle.

DISCUSSION

Un des principaux objectifs de la première phase du programme de recherche était d'évaluer les habiletés de discrimination catégorielle d'une population d'enfants pré-lecteurs : dans notre population, en GSM, seul un enfant sur cinq manifeste un pic catégoriel.

Il s'agit en première analyse d'un résultat contradictoire avec un fait établi depuis le début des années 70 : les nourrissons ont la capacité d'exploiter des frontières phonétiques (voir par ex. : Eimas *et al.*, 1971). On a en effet montré que les bébés à 1 mois sont capables de discriminer des stimuli de part et d'autre de ces frontières, et ce même pour des contrastes qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Cette capacité à traiter les contrastes phonétiques de toutes les langues décroît au cours de la première année de vie ; le bébé sélectionnant dans le répertoire universel les contrastes pertinents pour sa langue maternelle (Werker & Tees, 1984 ; Werker, 1989).

Dans ce contexte, nous nous attendions en effet à ce qu'une majorité d'enfants de la population d'étude présente des résultats catégoriels. Toutefois, la discordance entre les données attendues de la littérature et les résultats observés pourrait s'expliquer par l'existence de différences naturelles entre le paradigme dit de « succion non nutritive » utilisé par Eimas *et al.* (1971), et le paradigme de « discrimination catégorielle » utilisé dans notre étude.

Dans le paradigme de succion non nutritive, la technique consiste à présenter un stimulus à chaque fois que le bébé tète sur une tétine fermée reliée à un ordinateur. On peut montrer qu'au cours des premières minutes de l'expérience, les bébés découvrent cette association entre la succion et le son. Dès lors, la quantité de suctions effectuées par le bébé, et donc la quantité de sons ainsi déclenchés, renseigne sur l'intérêt que le bébé éprouve pour le son. La mesure du taux de succion est ainsi utilisée comme

indice de discrimination entre deux, résultante d'une sensibilité aux contrastes acoustiques, et par conséquent d'une opération cognitive élémentaire.

Dans le paradigme expérimental de « perception catégorielle », la réponse attendue n'est pas une modification comportementale de nature intuitive : le sujet doit isoler mentalement deux stimuli sonores dont les différences acoustiques sont discrètes, les comparer, et rendre compte de son jugement. Par conséquent, il doit mobiliser un système mental dans lequel seront stockées momentanément les informations auditives : la mémoire verbale à court terme. Or, certaines études tendent à montrer que ce système n'est pas mature chez l'enfant pré-lecteur. Ainsi par exemple, les données obtenues par de Agostini, Kremin, Curt et Dellatolas (1996) montrent qu'à 4 ans, un enfant peut répéter une série de 2-3 chiffres, alors que vers 6 ans il en répétera 4 en moyenne.

Toutefois, les différences entre les paradigmes expérimentaux ne constituent pas le seul cadre explicatif du constat selon lequel les enfants de 5 ans présentent des habiletés de discrimination catégorielle plus faibles que celles de bébés de 1 à 4 mois. Les récents modèles théoriques du développement cognitif conçoivent en effet l'évolution des habiletés cognitives, parmi lesquelles celles liées aux capacités de catégorisation, comme un phénomène à la fois non nécessairement linéaire et non nécessairement cumulatif (voir par ex. : Karmiloff-Smith, 1992). Dans ce contexte théorique, le développement cognitif serait jalonné d'erreurs, de biais perceptifs, de décalages inattendus, et finalement d'apparentes régressions cognitives. À l'appui de cette interprétation, des travaux plus récents suggèrent que la perceptibilité des traits *non* phonémiques décline entre 2 et 8 ans pour atteindre un minimum aux environs de 6 ans puis se rétablir partiellement à l'âge adulte (Burnham, Tyler & Horlyck, 2002 ; Burnham, 2003).

Quels que soient les modèles explicatifs, ces résultats tendent dans leur ensemble à étayer la notion selon laquelle les habiletés de perception catégorielle de l'enfant pré-lecteur ne sont que partiellement développées. Ce constat est à rapprocher de celui formulé à propos d'enfants dits « dyslexiques ». Certaines études ont en effet montré que les sujets dyslexiques présentent des difficultés de perception catégorielle ; le déficit est objectivé par de moindres performances dans des tâches d'identification et de discrimination de syllabes phonologiquement proches (Reed, 1989 ; Masterson, Hazan & Wijayatilake, 1995 ; Mody, Studdert-Kennedy & Brady, 1997 ; Adlard &

Hazan, 1998 ; Joanisse *et al.*, 2000 ; Serniclaes *et al.*, 2001). Toutefois, ces mêmes études ont également permis de montrer que les enfants dyslexiques, s'ils sont moins catégoriels que leurs homologues bons lecteurs, sont en revanche plus performants dans des tâches d'identification et de discrimination de stimuli appartenant à la même catégorie phonétique. Comme le soulignent Serniclaes *et al.* (2001), on peut donc concevoir qu'un tel comportement soit de nature à limiter les possibilités d'accès conscient aux phonèmes. En effet, l'extraction consciente d'un phonème nécessite la capacité à accéder aux invariants phonémiques à partir d'une infinité de variants acoustiques possibles. Or, des habiletés « déviantes » de discrimination intra-catégorielle exposent le sujet dyslexique à appréhender les variants d'un phonème comme des éléments phonétiques appartenant à des catégories différentes.

L'année de CP est en revanche marquée par une forte évolutivité de la perception catégorielle ; l'effet de frontière phonémique qui était à peine sensible en GSM devient très net en CP.

Cette évolution pourrait être le résultat de changements qualitatifs qui interviennent entre 5 et 7 ans dans la perception de la parole. La perception des consonnes change profondément durant cette période. Différents travaux montrent que les enfants jeunes sont plus sensibles aux indices fournis par transitions formantiques qu'à ceux fournis par le bruit d'explosion, comparés aux enfants de 7 ans et aux adultes (Nitttrouer, 1992).

Le fait qu'il s'agit d'un véritable changement qualitatif et non d'une simple évolution linéaire semble être attesté par un accroissement de la corrélation entre le score de discrimination et l'âge en Cours Préparatoire par rapport à ce qui était le cas en Grande Section de Maternelle. Les différences d'âge étant constantes, cet accroissement de corrélation semble provenir d'une plus grande variabilité dans les performances de discrimination. Cette dernière pourrait provenir d'un accroissement des différences interindividuelles sous l'effet d'une modification rapide dans le comportement de catégorisation.

Toutefois, il reste à savoir si ces changements de pondération d'indices ne se font pas également sous l'influence du langage écrit. On observe en effet que le score moyen en lecture de logatomes est très positivement corrélé à l'indice moyen de catégorialité en CP.

Dans ce contexte, comme cela a pu être montré par ailleurs pour la métaphonologie, on peut formuler

l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la lecture constitue un facteur favorisant le développement des habiletés de perception catégorielle.

Cependant, si l'on peut envisager l'hypothèse de ce type de relation causale, on doit également envisager l'hypothèse de relations réciproques : les habiletés de perception catégorielle pourraient constituer une des assises cognitives du développement des habiletés de lecture. Dans notre étude, l'indice de catégorialité en GSM est en effet positivement corrélé au score moyen en lecture de logatomes en CP.

Toutefois, certains résultats de notre étude suggèrent que des facteurs autres que scolaires et liés à des phénomènes de maturation biologique sont susceptibles d'intervenir. Nous avons en effet noté l'existence de différences significatives entre sujets catégoriels et non catégoriels pour le niveau de formation de la mère. Cette caractéristique socio-démographique est en effet susceptible d'influencer la qualité de la médiation linguistique orale intra-familiale et par conséquent, le développement d'habiletés élémentaires de traitement de la parole. Cependant les études longitudinales indiquent que le milieu socio-culturel des enfants semble moins fortement relié à leur futur niveau de lecture que ne le sont leurs habiletés linguistiques (Elbro & Scarborough, sous presse). Le même constat ressort de l'analyse des pratiques familiales de lecture (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Les mesures de ce type seraient donc moins informatives que celles qui prennent en compte les compétences langagières précoces des parents pour identifier les enfants à risque pour l'apprentissage de la lecture. En effet, la prédiction semble plus fiable quand il est tenu compte des compétences en lecture des parents. Dans ce cas, l'influence des facteurs socio-économiques est substantiellement réduite (Petersen & Elbro, 1999).

Il est en réalité extrêmement difficile de dissocier, dans l'évolution des habiletés de perception catégorielle, ce qui est dû à l'évolution naturelle du langage oral de ce qui est dû à l'apprentissage du langage écrit. Néanmoins, les données préliminaires de l'étude soutiennent l'hypothèse du caractère prédictif des habiletés de discrimination catégorielle sur l'acquisition de la lecture. Ce caractère prédictif serait lié à des relations de nature circulaire : un degré suffisant de capacités à discriminer les sons de la parole favoriserait l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage de la lecture stimulerait en retour le développement de la discrimination catégorielle.

Nous ne saurions conclure sans souligner le résultat relatif à la probable influence du contexte socio-démographique sur le développement d'habiletés élémentaires de traitement des sons de la parole. Ce résultat tend à étayer l'hypothèse désormais classique de l'existence de relations de cause à effet entre la nature plus ou moins scolairement rentable du capital linguistique et l'acquisition de la lecture.

Marc Delahaie*, Liliane Sprenger-Charolles**,
Willy Serniclaes**, Catherine Billard***,
Jean Tichet*, Sandrine Pointeau*, Sylviane Vol*

* Institut inter-Régional pour la Santé (I.R.S.A.),
45 rue de la Parmentière, BP 122,
37521 La Riche Cedex, France

** Laboratoire d'Études sur l'Acquisition
et la Pathologie du Langage chez l'Enfant,
CNRS-Université René Descartes, 7, rue Guy Môquet,
BP 8, F-94801 Villejuif Cedex, France

*** Centre Hospitalier Universitaire de Bicêtre,
Unité de Rééducation Neuro-Psychologique et Motrice,
78, rue du Général-Leclerc,
94275 Le Kremlin-Bicêtre Cedex, France

Remerciements

Cette étude a été financée par le Ministère de la Santé (contrat d'étude n° 17-02-002) et le Conseil Général du département d'Indre-et-Loire.

Les auteurs remercient en particulier toutes celles et ceux qui ont contribué au développement de cette recherche : Madame le Docteur Catherine Dartiguenave de la Direction Générale de la Santé, Monsieur le Président du Conseil Général d'Indre-et-Loire, Madame le Médecin-Chef de la Protection Maternelle et Infantile d'Indre-et-Loire, Monsieur l'Inspecteur d'Académie du département d'Indre et Loire, Madame l'Inspectrice de l'Éducation Nationale de la circonscription Tours-Centre, les équipes enseignantes de la circonscription Tours-Centre, la municipalité de La Riche, les équipes médicales de la Protection Maternelle et Infantile et du service de Promotion de la Santé en faveur des Élèves du département d'Indre-et-Loire.

NOTES

- (1) Le VOT (voice onset time) est l'intervalle de temps entre la détente de l'occlusion orale et le départ des vibrations laryngées (ou départ de la voix). Le VOT est respectivement négatif ou positif selon que le départ de la voix précède ou suit la détente.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLARD A. & HAZAN V. (1998). – Speech perception in children with specific reading difficulties (Dyslexia). **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 51 A, 153-177.
- AGOSTINI M. de, KREMIN H., CURT F., DELLATOLAS, G. (1996). – Immediate memory in children aged 3 to 8 : Digits, familiar words, unfamiliar words, pictures, and Corsi. **ANAE**, 36, 4-10.
- ALEGRIA J. & MORAIS J. (1996). – Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In : Carbonnel S., Gillet P., Martory MD. & Valdois S. **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte** (p. 81-96). Marseille : Solal.
- ASLIN R.N., PISONI D.B., HENNESSY B.L., & PEREY A.V. (1981). – Discrimination of voice onset time by human infants : New findings and implications for the effect of early experience. **Child Development**, 52, 1135-1145.
- BURNHAM D., TYLER M., & HORLYCK S. (2002). – Periods of speech perception development and their vestiges in adulthood. In Burmeister, Piske & Rohde Eds, **An integrated View of Language Development (Papers in Honor of Henning Wode)** (p. 281-300). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- BURNHAM D. (2003). – Language specific speech perception and the onset of reading. **Reading and Writing**, 16, 573-609.
- BLOMERT L., & MITTERER H. (2004). – The fragile nature of the speech-perception deficit in dyslexia : Natural vs. synthetic speech. **Brain and Language**, 89, 1, 21-26.
- BOGLIOTTI C. (2003). – Relation between categorical perception of speech and reading acquisition. **15th International Congress of Phonetic Sciences, Barcelona, August 2003**, 885-888.
- BOYSSON-BARDIES B. de (1996). – **Comment la parole vient aux enfants**. Paris : Odile Jacob.

- BRADLEY L. & BRYANT P. (1978). – Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwards. *Nature*, 271, 746-747.
- BRANDT J. & ROSEN J.J. (1980). – Auditory phonemic perception in dyslexia : Categorical identification of stop consonants. *Brain and Language*, 9, 324-337.
- BRUCKS M. (1992). – Persistence of dyslexics phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 5, 874-886.
- BUS A. G., VAN IJZENDOORN M. H. & PELLEGRINI A. D. (1995). – Joint book reading makes for success in learning to read : A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- CHIAPPE P., CHIAPPE D. & SIEGEL L. (2001). – Speech perception, lexicality and reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 1, 58-74.
- EHRI L. C., NUNES S. R., WILLOWS D. M., SCHUSTER B. V., YAGHOUB ZADEH, Z. & SHANAHAN T. (2001). – Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.
- EIMAS P.D, SIQUELAND E.R, JUSCZYK P.W. & VOGORITO J. (1971). – Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-306.
- ELBRO C., & SCARBOROUGH H. (sous presse). – Early identification. In T. Nunes and P. Bryant (Eds.). **Handbook of children's literacy**. Kluwer Academic Publishers.
- FAWCETT A.J. & NICOLSON R.I. (1994). – Persistence of phonological awareness deficit in older children with dyslexia. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 7, 361-376.
- GIBBS S. (1996). – Categorical speech perception and phonological awareness in the early stages of learning to read. *Language and Communication*, 16, 1, 37-60.
- GODFREY J.J., SYRDAL-LASKY A.K., MILLAY K.K. & KNOX C.M. (1981). – Performance of dyslexic children on speech tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 401-424.
- GOMBERT J.E. & COLÉ P. (2000). – Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (eds), **L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans**, vol. 2 (117-150). Paris : PUF.
- JAKOBSON R., FANT G. & HALLE M. (1952). – **Preliminaries to speech analysis. The distinctive features and their correlates**. Cambridge Massachusetts : MIT press.
- JOANISSE M.F, MANIS F.R., KEATING P. & SEIDENBERG M.S. (2000). – Language deficits in dyslexic children : speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- KARMILOFF-SMITH A. (1992). – **Beyond modularity**. Cambridge, MA : MIT Press, Bradford Books.
- LA GUITTON V., DE GRAAF J.B., CAZALS Y., MARQUIS P., CHAUVEL P. & LIEGOIS-CHAUVEL C. (1997). – Traitement d'un indice acoustique de la parole naturelle : le délai de voisement. In J. Lambert & J.L. Despopoulos, **Perception auditive et compréhension du langage oral** (p. 99-113). Marseille : Solal.
- LASKY R.E., SYRDAL-LASKY I. & KLEIN R.E. (1975). – VOT discrimination by four to six and half month old infants from spanish environments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 213-225.
- LECOCQ P. (1991). – **Apprentissage de la lecture et dyslexie**. Bruxelles : Mardaga.
- LECOCQ P. (1986). – Sensibilité à la similarité phonétique chez les enfants dyslexiques et bons lecteurs. *L'Année Psychologique*, 86, 201-221.
- LIBERMAN A.M., HARRIS K.S., HOFFMAN H.S., GRIFFIT B.C. (1957). – The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, 54, 358-368.
- LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D., FISHER F.W. & CARTER B. (1974). – Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LUNDBERG I. & HOIEN T. (1989). – Phonemic deficits : A core symptom of developmental dyslexia. *The Irish Journal of Psychology*, 10, 4, 579-592.
- LUNDBERG I., OLOFSSON A. & WALL S. (1980). – Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- MANIS F.R., McBRIDE-CHANG C., SEIDENBERG M.S., KEATING, P., DOI L.M., MUNSON B. & PETERSEN A. (1997). – Are speech perception deficits associated with developmental dyslexia ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 211-235.
- MANN V.A. & LIBERMAN I.Y. (1984). – Phonological awareness and verbal short memory : Can they presage early reading problems ? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- MASTERTON J., HAZAN V. & WIJAYATILAKE L. (1995). – Phonemic processing problems in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 12, 233-259.
- McDOUGALL S., HULME C., ELLIS A. & MONK A. (1994). – Learning to read : the role of short term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 112-133.
- MESSAOUD-GALUSI S., CARRÉ R., BOGLIOTTI C. & SERNICLAES W. (2002). – Origine du déficit de perception catégorielle des dyslexiques. In **XXIV^{es} Journées d'Études sur la Parole (JEP)**. Le Chesnay, France : INRIA, 193-197.
- MODY M., STUDDERT-KENNEDY M. & BRADY S. (1997). – Speech perception deficits in poor readers : Auditory processing or phonological coding ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 199-231.
- MORAIS J. & KOLINSKY R. (1995). – The consequences of phonemic awareness. In B. Gelder & J. Morais (Eds), **Speech and reading : comparative approaches** (p. 317-337). Erlbaum (UK) : Taylor & Francis.
- MORAIS J., BERTELSON P., CARY L. & ALEGRIA J. (1986). – Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- MORAIS J., CLUYTENS M. & ALEGRIA J. (1984). – Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. **Perceptual and Motor Skills**, 58, 221-222.
- NITTROUER S. (1992). – Age-related differences in perceptual effects of formant transitions within syllables and

- across syllable boundaries. **Journal of Phonetics**, 20, 351-382.
- OLSON R. H., FORSBERG WISE B. & RACK J. (1994). – Measurement of word recognition, orthographic and phonological skills. In G. R. Lyon (Ed), **Frames of reference for the assessment of learning disabilities : New views on measurement issues** (p. 243-275). London : Paul H. Brookes.
- PENNINGTON B.F., VAN ORDEN G.C., SMITH S.D., GREEN P.A. & HAITH M.M. (1990). – Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. **Child development**, 61, 1753-1778.
- PETERSEN D. K. & ELBRO C. (1999). – Pre-school prediction and prevention of dyslexia: A longitudinal study with children of dyslexic parents. In T. Nunes (Ed.), **Learning to read : An integrated view from research and practice** (p. 133-154). Dordrecht : Kluwer.
- REED M.A. (1989). – Speech perception and the discrimination of brief auditory cues in dyslexic children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 48, 270-292.
- SERNICLAES W. (2000). – La perception de la parole. In P. Escudier, G. Feng, P. Perrier & J.-L. Schwartz (Eds), **La parole, des modèles cognitifs aux machines communicantes** (p. 159-190). Paris : Hermès.
- SERNICLAES W., SPRENGER-CHAROLLES L., CARRÉ R. & DEMONET J.-F. (2001). – Perceptual discrimination of speech sounds in developmental dyslexia. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 44, 384-399.
- SERNICLAES W., VAN HEGHE H., MOUSTY P., CARRÉ R. & SPRENGER-CHAROLLES L. (2004). – Allophonic mode of speech perception in dyslexia. **Journal of Experimental Child Psychology**, 87, 336-361.
- SHARE D.L. (1995). – Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, 55, 151-218.
- SNOWLING M.J. (2000). – **Dyslexia**. Oxford : Blackwell.
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLÉ P., BÉCHENNEC D. & KIPFFER-PIQUARD A. (soumis). – EVALEC : Batterie d'Évaluation diagnostique de la Dyslexie.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L.S. & BONNET P. (1998). – Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling. **Journal of Experimental Child Psychology**, 68 : 134-155.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L.S. & BÉCHENNEC (1998). – Phonological mediation, semantic and orthographic factors in silent reading. **Scientific Study of Reading**, 2, 3-22.
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P., LACERT P. & SERNICLAES W. (2000). – On subtypes of developmental dyslexia : Evidence from processing time and accuracy scores. **Canadian Journal of Experimental Psychology (Special Issue on Early Literacy and Early Numeracy)**, 54, 87-103.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L.S., BÉCHENNEC D. & SERNICLAES W. (2003). – Development of Phonological and Orthographic Processing in Reading Aloud, in Silent Reading and in Spelling : A Four Year Longitudinal Study. **Journal of Experimental Child Psychology**, 84, 194-217.
- WERKER J.F. & TEES R.C. (1984). – Cross-language speech perception : Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. **Infant Behaviour and Development**, 7, 49-63.
- WERKER J.F. & TEES R.C. (1987). – Speech perception in severely disabled and averaged reading children. **Canadian Journal of Psychology**, 41, 1, 48-61.
- WIMMER H. (1993). – Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. **Applied Psycholinguistics**, 14, 1-33.
- WIMMER H. (1996). – The early manifestation of developmental dyslexia : Evidence from German children. **Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal**, 8, 171-188.
- WOOD C.C. (1976). – Discriminability, response bias, and phoneme categories in discrimination of voice onset time. **Journal of the Acoustical Society of America**, 60, 1381-13.

ANNEXE

Subtests « lecture de logatomes écrits » extraits de la batterie EVALEC (Sprenger-Charolles, Colé, Béchenneec & Kipffer-Piquard, soumis)

Logatomes écrits simples	Logatomes écrits avec digraphes
atrul	énoure
adrile	onfre
pitode	pirche
matore	moube
furpe	chaful
sinope	supon

Revue française de sociologie

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

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

JANVIER-MARS 2004, 45-1

ISBN 2-7080-1074-3

**Alcoolisation et alcoolisme
dans un centre de tri postal** Pierre MERLE
Bertrand LE BEAU

**Conflits, styles d'interactions conjugales
et milieu social** Éric WIDMER
Jean KELLERHALS
René LEVY

**De l'ouvrier à l'opérateur :
chronique d'une conversion** Sylvie MONCHATRE

**Du recours au paradigme épidémiologique
pour l'étude des conduites à risque** Patrick PERETTI-WATEL

**École publique, école privée
Trajectoires et réussite scolaires** Chloé TAVAN

LES LIVRES

Abonnements/Subscriptions (2004) :

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

France :

Particuliers : 80 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 90 € (4 numéros trimestriels)
Institutions : 110 € (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 60 € (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

110 € (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro/Single issue :

Le numéro trimestriel/*for each quarterly issue* : 23 €
La sélection anglaise/*for the English selection* : 30 €

NOTE DE SYNTHÈSE

Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires

Laurent Cosnefroy

INTRODUCTION

Plusieurs travaux menés ces dernières années ont montré l'importance des connaissances et des stratégies métacognitives dans la réussite scolaire (par exemple : Doudin, Martin & Albanèse, 1999 ; Grangeat & Meirieu, 1997 ; Noël, 1997 ; Romainville, 1993). L'acquisition d'un savoir métacognitif, cependant, ne suffit pas à garantir son utilisation. Il faut aussi, par un engagement volontaire dans l'apprentissage, mobiliser de façon délibérée le savoir acquis, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée. Articuler plus étroitement motivation et cognition afin de parvenir à un modèle de l'apprenant qui intègre les aspects cognitif, métacognitif et motivationnel de l'apprentissage s'impose actuellement comme une exigence si l'on veut comprendre la complexité de l'acte d'apprendre (Borkowski & Thorpe, 1994 ; Bouffard-Bouchard, 1992 ; Boekaerts & Nenniger, 1999 ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Laveault, 1999).

Les théories cognitives de la motivation s'intéressent plus particulièrement à la manière dont les sujets perçoivent et interprètent l'activité en cours en fonction de leurs besoins psychologiques spécifiques. Ces représentations sont considérées comme les médiateurs de la conduite (Boekaerts, 1999b ; Hickey, 1997 ; Viau, 1997). Plusieurs classes de représentations, ou croyances motivationnelles, ont retenu l'attention des chercheurs. L'une d'elles concerne les buts, c'est-à-dire les raisons qui poussent à s'engager dans la tâche et qui orientent la conduite, par exemple dans une situation d'apprentissage. Sans cesse située entre réussite et échec, l'activité de l'élève est en permanence évaluée à l'école. On peut penser que ce contexte particulier imprime sa marque sur les buts que se construisent les élèves. C'est dans cette direction que se sont engagées

depuis une vingtaine d'années les recherches relevant de l'orientation des buts (on parle aussi de l'orientation de la motivation), l'un des paradigmes théoriques les plus influents dans le monde anglo-saxon pour aborder la motivation scolaire. Une double question y est abordée : que signifie être compétent et réussir ? De quelle façon cette définition de la compétence influence-t-elle la conduite des apprentissages ? L'objet de cette note de synthèse est de présenter une revue de ces travaux, de leur évolution récente, peu connue en France, et, ce faisant, de préciser l'intérêt et les limites du concept de but pour comprendre les apprentissages et construire une théorie de la motivation scolaire.

DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT À LA THÉORIE CLASSIQUE DES BUTS

Héritier de l'approche dynamique de Lewin (1951), le modèle de la motivation d'accomplissement, élaboré par MacClelland (MacClelland *et al.*, 1953) et Atkinson (1964) aux États-Unis, Heckausen (1967) en Europe, a influencé durablement les recherches consacrées à la motivation en contexte scolaire. Il concerne les situations où l'action accomplie peut être jugée par rapport à une norme et être définie en termes de réussite ou d'échec. Il existe donc une certaine prise de risque qui engage la compétence du sujet. Dans ce contexte, deux types de motivation vont entrer en conflit : la motivation d'accomplissement et la motivation à éviter l'échec. La première incite à rechercher le succès car la réussite procure joie et fierté (Atkinson, 1964). Plus la motivation d'accomplissement est élevée, plus elle pousse à se conformer à des normes d'excellence (Heckausen, 1967 ; Thill, 1993). La seconde conduit à l'évitement : on ne s'engage pas dans l'action de crainte d'un échec qui confronterait trop intensément à des sentiments d'humiliation et de honte. Les deux tendances sont aussi importantes l'une que l'autre. Toute situation d'évaluation de la performance déclenche inévitablement ces deux motivations, ce qui aura pour effet de provoquer une oscillation de l'activité entre approche et évitement de la tâche, l'une ou l'autre l'emportant selon que la probabilité de réussir ou d'échouer s'impose (Atkinson, 1974). Le conflit est ainsi le corollaire de la motivation d'accomplissement (1).

Au début des années quatre-vingt, Nicholls (1984) et Dweck (1986) posent les fondations de ce qui sera appelé désormais la théorie des buts de compétence (achievement goals theory) (2). Leurs recherches visent à identifier de façon plus précise les raisons qui sous-tendent la motivation d'accomplissement. Il y a deux façons de construire de la compétence, correspondant à deux classes de buts déclenchant l'engagement dans la tâche.

– Les buts de maîtrise, ou d'apprentissage (learning goals ou mastery goals) (3), centrés sur la tâche, où le sujet cherche à augmenter sa compétence, à comprendre ou à maîtriser quelque chose de nouveau (Dweck, 1986 ; Dweck & Legget, 1988). Plus on apprend, plus on se sent compétent.

– Les buts de performance (performance goals, ego-involvement goals), centrés sur la valorisation de soi, où l'objectif est d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence. Dans ce cas, avoir acquis des connaissances est insuffisant pour asseoir le sentiment de compétence. C'est en dernier ressort la comparaison à un groupe de référence qui donnera une signification à la performance et permettra de savoir si l'on est réellement compétent ou non. Réussir, être compétent, signifie alors faire mieux que les autres (Nicholls, 1984).

En mettant l'accent sur l'influence des buts de compétence sur la conduite de l'apprentissage, on montre les limites d'une analyse de l'apprentissage fondée uniquement sur les compétences et les capacités des sujets. À compétences égales, en effet, des élèves auront des approches sensiblement différentes de la tâche en fonction des buts qu'ils se donnent. Lorsque la conduite est orientée par un but de performance et que le sujet n'a pas une confiance élevée en ses capacités, les erreurs seront plus souvent interprétées comme traduisant un manque de compétence. Cela aura pour conséquence d'inciter à une conduite de retrait devant l'obstacle (puisque je suis incompetent à quoi bon continuer ? semble se dire le sujet) et d'activer des affects pénibles (honte, anxiété). Et puisqu'il s'agit de faire la preuve de ses compétences, plus le résultat sera obtenu sans effort, plus la démonstration sera convaincante. La satisfaction que le résultat procure est inversement proportionnelle à la quantité d'effort déployé. Les buts de maîtrise, en revanche, conduisent à percevoir l'erreur comme l'indice qu'il faut augmenter l'effort ou changer de stratégies, mais celle-ci ne remet pas en cause la compétence du sujet. L'effort est ici le signe qu'il a fallu dépasser des obstacles pour parvenir à la maîtrise de la tâche, en ce sens il participe de la satisfaction liée à la performance (Dweck, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988). Le rôle dévolu à l'effort révèle ainsi deux théories implicites de la compétence. L'une est fondée sur un schème de compensation inverse où la compétence, s'apparentant davantage à une aptitude, s'oppose à l'effort ; l'autre est construite sur un schème de covariation où effort et compétence varient dans le même sens (Thill, 1999).

Des buts de performance ou des buts de maîtrise conduisent en définitive à deux façons de percevoir la même situation et à deux conceptions de ce que signifient réussir et échouer. À chaque but est associée une configuration de cognitions, d'affects et de comportements : « *Chaque but, en un sens, crée et organise son propre monde, chacun évoquant différentes pensées et émotions et activant différents comportements* » (Elliott & Dweck, 1988, notre traduction). Un problème difficile est soit une opportunité d'apprendre quelque chose (buts de maîtrise) soit une menace pour l'estime de soi (buts de performance) (Dweck & Leggett, 1988). Les buts de performance, conjugués avec une compétence perçue faible, génèrent des stratégies défensives de protection de soi. Il est plus facile de prendre le risque de se tromper si le but est d'apprendre, puisque l'enjeu n'est pas de faire la preuve de sa compétence. Enfin, quand les buts de performance s'accompagnent d'une confiance en ses capacités, ils génèreraient la même configuration que les buts de maîtrise, quoique ce contexte induise une plus grande vulnérabilité du sujet (Dweck & Leggett, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988).

Le modèle de Dweck et de Nicholls a exercé une grande influence en stimulant de nombreuses recherches qui se sont efforcées de reproduire et d'approfondir les résultats initiaux (pour une revue de question : Ames, 1992 ; Midgley *et al.*, 2001 ; Harackiewicz *et al.*, 2001). Les résultats obtenus sont contrastés. Aux buts de maîtrise sont associés régulièrement une perception positive de l'effort, une prise de risque accrue, un temps plus important passé sur la tâche, un traitement profond de l'information. Les résultats sont moins convaincants en ce qui concerne les buts de performance. L'effet le mieux établi est celui associant traitement superficiel de l'information et recherche de la performance ; en revanche les résultats sont contradictoires en ce qui concerne l'effet des buts de performance sur les résultats scolaires et les stratégies d'autorégulation (Wolters, Yu & Pintrich, 1996), la motivation intrinsèque pour la tâche (Elliot & Church, 1997), et l'hypothèse selon laquelle des buts de performance auraient des effets bénéfiques lorsque les sujets ont un sentiment de compétence élevé n'est pas confirmée dans toutes les recherches ayant traité cette question (Midgley *et al.*, 2001).

VERS UNE THÉORIE DES BUTS MULTIPLES

Dans la conception développée par Dweck et Nicholls la tendance à éviter l'échec n'apparaît plus comme une motivation indépendante. Seule persiste l'opposition buts d'apprentissage/ buts de performance, ces derniers étant définis comme recherche de jugements favorables sur sa compétence ou évitement de jugements défavorables. Les buts de performance ainsi conçus traduisent en fait une double tendance à s'engager dans l'action en même temps qu'à l'éviter. Pour Elliot et Harackiewicz (1996) c'est sans doute cette conception trop large de la notion de but de performance qui explique les résultats contradictoires observés. C'est pourquoi ils proposent de réintroduire l'évitement de la tâche comme force motivationnelle autonome, ce qui conduit désormais à considérer deux tendances, engagement ou évitement (4), mais trois buts : un but orienté vers l'apprentissage et deux vers la performance, l'un dirigé vers la démonstration de sa propre compétence (performance-approach goal), l'autre consistant à éviter la démonstration de son incompetence (performance-avoidance goal). Les buts de performance sont ainsi redéfinis et scindés en deux ensembles indépendants, selon que le sujet cherche à obtenir un jugement favorable de la part d'autrui ou à éviter un jugement défavorable.

Plusieurs analyses factorielles entreprises à partir de questionnaires de motivation proposés à des élèves ont validé l'hypothèse de trois buts distincts (Elliot & Church, 1997 ; Middleton & Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997 ; Tanaka & Yamauchi, 2001). En outre, des corrélations modérées apparaissent entre recherche de la maîtrise et recherche de la performance (de .23 chez Pintrich, 2000, à .54 chez Tanaka & Yamauchi, 2001) ; entre recherche de la performance et évitement de l'échec (de .20 chez Skaalvik, 1997, à .56 chez Middleton & Midgley, 1997), ce qui tend à prouver que les élèves peuvent suivre simultanément plusieurs buts (5). À cet égard, les données les plus convaincantes sont fournies par Harackiewicz *et al.* (1997) qui identifient les buts à partir de la réponse à une question ouverte, ceci afin de vérifier si les étudiants formulent spontanément leur motivation en termes de recherche de la maîtrise ou de la performance ou bien de la combinaison des deux. Sur les 311 réponses analysées, 8 seulement échappent aux catégories performance et maîtrise, 52 % traduisent une orientation vers l'apprentissage, 7 % vers la recherche de la performance ou l'évitement de l'échec, 38 % reflètent la poursuite de buts multiples.

La redéfinition des buts traduit une évolution d'une conception exclusive des buts (ou maîtrise ou performance) à une conception cumulative des buts. Cette évolution est étroitement liée aux méthodologies utilisées. La conception binaire des buts est en grande partie une conséquence de la méthodologie expérimentale, utilisée de façon privilégiée dans les premiers travaux. Chaque condition expérimentale induit un but et un seul dont on mesure ensuite les effets. En se déplaçant sur le terrain, dans la classe, les recherches deviennent corrélationnelles. On ne manipule plus les variables, on recueille par questionnaires les évaluations des élèves et c'est dans ce contexte qu'il devient possible d'observer des buts multiples (Pintrich, 2000 ; Midgley *et al.*, 2001). Dès lors, il apparaît clairement que chercher à dépasser les autres n'est pas incompatible avec le désir d'apprendre.

Ce changement de perspective atténue l'opposition tranchée entre buts de performance et buts de maîtrise, les premiers étant censés générer des effets systématiquement négatifs tandis que seule l'adoption exclusive des seconds conduirait à un apprentissage de qualité. Le partage des buts de performance en

deux catégories distinctes fait apparaître que l'évitement de l'échec est responsable en grande partie des effets négatifs sur l'apprentissage : traitement superficiel de l'information (Elliot *et al.*, 1999), résultats scolaires plus faibles (Elliot & Church, 1997 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Harackiewicz *et al.*, 1997 ; 2002a ; Skaalvik, 1997), absence de demande d'aide en classe (Middleton & Midgley, 1997). En revanche, des buts orientés vers la recherche de la performance sont susceptibles de produire des effets positifs sur l'image de soi, l'augmentation de l'effort, la compétence perçue (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), les résultats scolaires, même si ces effets ne sont pas systématiques (Midgley *et al.*, 2001). Harackiewicz (Harackiewicz *et al.*, 1997 ; 2000 ; Barron & Harackiewicz, 2001) constate avec une population d'étudiants d'université que la recherche de la performance est le meilleur prédicteur des résultats en fin d'année. L'efficacité de la recherche de la performance aurait néanmoins un coût. Elle inciterait à travailler seul, car demander de l'aide auprès de l'enseignant ou des pairs serait perçu comme un aveu d'incompétence. Elle exposerait également à une vulnérabilité plus grande face à l'échec, tout *feed-back* négatif risquant de développer ultérieurement une motivation à éviter l'échec (Midgley *et al.*, 2001). Toutefois, ce résultat est controversé, Barron et Harackiewicz (2001) n'observant pas de tels effets lorsqu'ils confrontent leurs sujets à des tâches difficiles.

C'est ainsi une théorie des buts multiples qui émerge et qui réaménage sensiblement la théorie classique des buts. Mais, que l'on considère deux ou trois buts (6), l'idée d'une configuration spécifique associée à chacun des buts demeure fondamentale : des buts différents entraînent une représentation et un traitement différents de la même situation.

Ce nouveau cadre d'analyse pose la question des effets provoqués par la conjugaison des buts de maîtrise et de performance et de leur interaction éventuelle. Barron & Harackiewicz (2001) présentent plusieurs hypothèses pour expliquer que la poursuite simultanée de la maîtrise et de la performance soit plus efficace que la recherche de la maîtrise seule. On peut concevoir, tout d'abord, que la recherche de la maîtrise et de la performance agissent sur les mêmes variables et produisent le même type d'effet, soit de façon additive, chaque but étant indépendant de l'autre, soit de façon interactive. Dans la perspective interactive, soutenue par Midgley *et al.* (2001), la recherche de la performance produirait des effets positifs sur les apprentissages à condition qu'elle soit associée à la recherche de la maîtrise. Les résultats obtenus par Bouffard *et al.* (1995, 1998), Pintrich (2000) et Harackiewicz *et al.* (1997) ne confirment pas cette hypothèse. Ainsi, Bouffard *et al.* (1998) ont mené au Québec une recherche à partir d'un échantillon de 1072 élèves, âgés de douze à seize ans, représentant trois niveaux de scolarité. À chaque niveau les auteurs ont partagé l'échantillon en quatre groupes selon que les élèves déclaraient suivre ou non des buts de maîtrise (M+, M-) et de performance (P+, P-). Ils observent, comme attendu, que les buts de maîtrise ont une influence positive sur la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives, mais que les buts de performance ont aussi un effet sur ces mêmes variables. Les élèves des groupes M-P+ développent davantage de stratégies cognitives et métacognitives que les élèves des groupes M-P-. De même, dans la plupart des cas, l'association M+P+ est supérieure, du point de vue de la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives, à l'association M+P-. Pintrich (2000), dans une étude longitudinale concernant cent cinquante élèves de treize ans, observe qu'une orientation vers le succès, couplée à une orientation vers la maîtrise est celle qui est la plus corrélée aux résultats scolaires. Ces résultats confirment ceux obtenus par Bouffard *et al.* (1995) avec des étudiants d'université où les sujets classés M+P+ obtenaient en fin d'année des résultats supérieurs à ceux classés M+P-, venaient ensuite les sujets

classés M-P+ suivis de ceux appartenant au groupe M-P-. La hiérarchie obtenue tend à montrer qu'une conception additive des buts est plus pertinente qu'une conception interactive, elle confirme en outre, à l'instar de la théorie classique, les effets bénéfiques des buts de maîtrise.

On peut concevoir aussi que chaque but provoque des effets spécifiques. La recherche de la maîtrise serait alors un prédicteur de l'intérêt et la recherche de la performance un prédicteur des résultats scolaires. L'orientation la plus bénéfique consisterait à adopter conjointement les deux orientations. C'est l'hypothèse que soutiennent Harackiewicz *et al.* (1997, 2000, 2002a) au vu de résultats obtenus sur des études longitudinales menées sur plusieurs années avec des étudiants et d'une récente méta-analyse (Harackiewicz *et al.*, 2002b). On notera toutefois que les régressions multiples mises en œuvre dans ces recherches pour traiter les données aboutissent toujours à des coefficients de corrélation et de régression qui, quoique significatifs, ne rendent compte que d'un faible pourcentage des variances des deux variables à expliquer, l'intérêt pour la discipline et la réussite aux examens.

Enfin, dans une conception sélective des buts, des buts différents sont adaptés à des situations différentes, de sorte que chaque sujet développerait le but le plus pertinent compte tenu du contexte. Contrairement aux hypothèses précédentes, on ne poursuivrait pas deux buts simultanément, on privilégierait l'un ou l'autre en fonction du contexte. L'accent est mis ici sur la capacité d'adaptation à la situation. À notre connaissance, aucune recherche n'a testé pour l'instant cette hypothèse.

Le débat n'est donc pas totalement tranché entre une conception additive et une conception spécifique des buts. Néanmoins, les données rassemblées jusqu'à maintenant plaident davantage en faveur d'une conception additive.

L'APPORT DE LA THÉORIE DES BUTS MULTIPLES

Sans nier les effets bénéfiques des buts de maîtrise, la théorie des buts multiples aboutit incontestablement à une réhabilitation des buts de performance, trop systématiquement associés dans la théorie classique à des effets négatifs sur l'investissement et les résultats scolaires. Trois conséquences en découlent :

- un nouvel éclairage sur la relation entre buts, stratégies et performances scolaires ;
- un réexamen des liens entre buts et motivation intrinsèque et de la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ;
- la reconnaissance du rôle joué dans les apprentissages scolaires par l'évitement de l'échec.

Examinons à présent ces trois points.

La relation buts, stratégies, performance

Les stratégies d'apprentissage sont des activités de traitement de l'information destinées à faciliter le stockage et le rappel de l'information apprise. Nous avons évoqué à plusieurs reprises l'opposition entre les stratégies de traitement profond et les stratégies de traitement superficiel de l'information. Un traitement

superficiel de l'information consiste à accumuler l'information par simple répétition du matériel à apprendre. Le cours est traité comme un ensemble d'informations non reliées entre elles. Un traitement profond vise à établir des liens entre les informations grâce à deux stratégies privilégiées, l'organisation et l'élaboration. Dans la première les liens sont trouvés dans le matériel à apprendre, qui est hiérarchisé et réorganisé, tandis que la seconde relie le savoir à apprendre aux connaissances déjà acquises (Entwistle, 1995 ; Fisher & Ford, 1998 ; Warr & Downing, 2000).

L'orientation vers la maîtrise produit un effet positif sur l'utilisation des stratégies cognitives (Anderman *et al.*, 1998 ; Elliot *et al.*, 1999 ; Nolen, 1996) et métacognitives (Bouffard *et al.*, 1995, 1998), et l'on pourrait s'attendre à ce que ces stratégies sophistiquées se répercutent systématiquement sur les résultats scolaires. Il n'en est rien. Ainsi, dans la recherche de Wolters, Yu & Pintrich (1996), auprès d'adolescents âgés de dix à quinze ans, les analyses de régression multiple montrent que l'orientation vers la maîtrise est le meilleur prédicteur de l'utilisation de stratégies de traitement profond, mais les corrélations entre ces stratégies et les résultats scolaires restent faibles, inférieures à .20. Une recherche ultérieure de Wolters (1999), avec des élèves âgés de quatorze à seize ans, reproduit les mêmes résultats. C'est au contraire, dans les travaux d'Harackiewicz et collaborateurs, l'orientation vers la recherche de la performance qui fait sentir son effet sur les résultats. Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette configuration *a priori* surprenante. Les informations jugées intéressantes et traitées de façon approfondie ne sont pas forcément les informations les plus importantes par rapport aux objectifs de l'évaluation. Traiter de façon optimale une information périphérique n'offre que peu d'intérêt au moment de l'évaluation (Elliot & Church, 1997). La pertinence du traitement effectué ne garantit pas la pertinence des informations traitées. Ce peut être le cas lorsque les stratégies de traitement profond vont de pair avec une démarche trop assimilatrice, guidée exclusivement par les centres d'intérêt du sujet, au détriment d'une prise en compte suffisante des objectifs du programme et des attentes de l'enseignant.

Même dans le cas où les informations traitées ont été correctement choisies, l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage dépend étroitement de la tâche à effectuer. Utman (1997), dans une méta-analyse des recherches de laboratoire qui ont comparé les effets de l'induction de buts de maîtrise ou de performance sur la réussite à la tâche expérimentale, aboutit à la conclusion que des stratégies de surface et des stratégies profondes mènent à des résultats équivalents sur des tâches simples. En revanche, plus la tâche est complexe et plus l'aborder avec un but de maîtrise favorise la réussite. La stratégie de répétition s'avère efficace dans des tâches sollicitant essentiellement la mémorisation (de faits, de vocabulaire, de formules), qui, ne l'oublions pas, est une caractéristique essentielle des apprentissages scolaires ainsi que l'ont montré les travaux de Lieury (1996). En fait, l'efficacité des buts ne peut s'apprécier indépendamment du système d'évaluation adopté par l'institution scolaire. Le recours, fréquent dans les universités américaines, à des questionnaires à choix multiples ne constitue sans doute pas un format adapté pour tester la synthèse des connaissances résultant de stratégies de traitement profond. En outre, la compétence réelle du sujet pourrait être une variable modératrice de la relation buts, stratégies et performance. L'orientation vers la maîtrise conduirait à des performances supérieures pour des sujets possédant un niveau d'expertise élevé relativement à la tâche à accomplir (Bell & Kozlowski, 2002 ; Nolen, 1996), ce qui conduirait à penser qu'il ne suffit pas de vouloir mettre en œuvre des stratégies de traitement profond de l'information, mais que ces dernières ne peuvent réellement faire la preuve de leur efficacité que si elles s'appuient sur une base de connaissances suffisamment solide.

Enfin, si l'on examine certains des items utilisés dans les échelles d'évaluation des stratégies de surface, on constate que ces dernières ne se réduisent pas à apprendre par cœur l'intégralité du cours. Des items tels que « *quand j'étudie mon cours, j'essaie de trouver les idées les plus importantes à mémoriser* » (Elliot *et al.*, 1999) ou « *quand j'étudie mon cours, je m'entraîne en me répétant plusieurs fois les faits importants* » (Harackiewicz *et al.*, 2000) témoignent de la mise en œuvre d'un processus d'encodage sélectif (Sternberg, 1988), c'est-à-dire d'un tri des informations, avant l'étape de mémorisation. Il serait donc abusif de considérer la stratégie de répétition comme purement passive, puisque l'élève intervient pour décider de ce qu'il doit retenir. Il convient donc de ne pas assimiler la répétition à l'apprentissage par cœur du cours dans son intégralité. Et c'est vraisemblablement parce qu'il y a encodage sélectif que ces stratégies dites de surface peuvent être efficaces au plan des résultats.

Buts et motivation intrinsèque

De nombreuses recherches se sont intéressées aux liens entre buts et motivation intrinsèque (*cf.* Harackiewicz *et al.*, 1998 ; Rawsthorne & Elliot, 1999, pour une revue de question). Celle-ci renvoie à des activités mises en œuvre pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire, indépendamment de l'utilité qu'elles peuvent avoir pour le sujet. Les gratifications proviennent des cognitions et des affects agréables qui accompagnent l'activité. Les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour repérer la motivation intrinsèque sont l'engagement spontané dans l'activité, le temps passé sur celle-ci, le plaisir et l'intérêt qu'elle suscite. *A contrario*, la motivation extrinsèque implique que la gratification est distincte de l'activité. C'est le résultat de celle-ci et les bénéfices que l'on peut en escompter qui sont privilégiés (Deci & Ryan, 1980, 1985 ; Ryan *et al.*, 1996).

Le concept de motivation intrinsèque est ambigu, victime sans doute de son succès. *Stricto sensu*, il se réfère à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, qui articule étroitement buts et besoins. Dans cette théorie trois besoins essentiels sont identifiés : le besoin d'autodétermination, le besoin de compétence, le besoin d'être en relation (Ryan *et al.*, 1996). Une conduite intrinsèquement motivée est alors définie comme une conduite motivée par le besoin sous-jacent de compétence et d'autodétermination (Deci & Ryan, 1980, 1985). La motivation intrinsèque est en somme l'expression de la liberté du sujet. Il est difficile de parler de motivation intrinsèque, au sens de Deci et Ryan, en contexte scolaire, puisque toutes les activités (sauf, pour une part, dans l'enseignement supérieur) sont imposées à l'élève. C'est bien plus dans le pilotage des apprentissages (créer un contexte favorable à la mise au travail, choisir des méthodes de travail) que dans le choix des activités elles-mêmes que l'élève peut exprimer son autonomie. Il s'agit plus à ce niveau d'autorégulation (Zimmerman, 1994) que de motivation intrinsèque au sens où l'ont définie Deci et Ryan. Il nous semble que dans la recherche sur les apprentissages scolaires le concept de motivation intrinsèque, en dépit de la référence obligée à Deci et Ryan, est utilisé de façon plutôt descriptive pour souligner qu'une activité provoque en elle-même du plaisir et de l'intérêt.

Quoi qu'il en soit, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque sont souvent présentées comme deux extrêmes d'un continuum, ce qui les rend antagonistes (Covington & Müeller, 2001). Une activité serait motivée intrinsèquement ou extrinsèquement, mais pas les deux à la fois. Les récompenses de toutes natures sont supposées inhiber l'intérêt pour l'acte d'apprendre lui-même. C'est pourquoi la théorie classique des buts considère que les buts de maîtrise, en facilitant l'immersion dans la tâche, favoriseraient le développement de la motivation intrin-

sèque (Ames, 1992), tandis que les buts de performance produiraient l'effet inverse. Rawsthorne & Elliot (1999) ont procédé à une recension des recherches expérimentales ayant comparé les effets des buts de maîtrise et de performance sur la motivation intrinsèque. L'analyse a porté sur trente recherches où la motivation intrinsèque était mesurée par des indicateurs comportementaux (continuer l'activité alors que rien ni personne n'y oblige) ou des questionnaires sur l'intérêt et le plaisir liés à la tâche, la plupart des recherches incluant ces deux types de mesures. Globalement, les résultats attestent d'un effet négatif significatif, quoique modéré, des buts de performance sur la motivation intrinsèque. En réalité cette moyenne cache une grande disparité entre les études, ce qui a conduit les auteurs à pousser l'analyse pour préciser à quelles conditions se manifeste un effet des buts de performance. La dimension engagement/évitement est en fait la variable déterminante. Quand les buts de performance se traduisent par la recherche du succès, on n'observe aucune différence significative entre les buts de maîtrise et les buts de performance. Il en va tout autrement lorsque les buts de performance sont opérationnalisés par l'évitement de l'échec (7), ils sapent la motivation intrinsèque : la réussite est la même que dans les autres conditions expérimentales, mais l'activité présente moins d'intérêt, elle est moins plaisante et les participants ne continuent plus à s'y adonner lorsque rien ne les y oblige. Chercher à atteindre le succès, qui est une motivation extrinsèque (le gain étant ici dans une confirmation d'une certaine image de soi) peut donc amener à voir la tâche comme un défi excitant et encourager l'immersion dans celle-ci.

Si l'extrinsèque et l'intrinsèque peuvent cohabiter, cela signifie qu'il faut considérer ces motivations non plus comme les extrêmes d'un continuum mais comme deux dimensions indépendantes susceptibles de se combiner. C'est la position défendue par Covington (Covington, 1999 ; Covington & Müeller, 2001) qui souligne que bon nombre d'étudiants peuvent valoriser l'apprentissage en tant que tel tout en étant préoccupés par l'obtention des diplômes. Seul l'évitement de l'échec est le véritable ennemi de la motivation intrinsèque. La recherche de la note ou du diplôme (gratifications extrinsèques à l'acte d'apprendre) n'est pas défavorable en soi à la motivation intrinsèque. Elle peut au contraire la renforcer lorsqu'elle sert de feed-back pour mesurer la réussite ou les progrès accomplis. Réussir suscite espoir, fierté, plaisir, et ceci est de nature à changer le regard sur ce qui a été appris et à lui donner une nouvelle saveur. C'est une analyse du même ordre que développent Blumenfeld (1992) et Nolen (1996) lorsqu'elles observent qu'avant de s'intéresser à la discipline en elle-même, beaucoup d'élèves cherchent à réussir pour faire plaisir ou pour obtenir l'approbation de l'adulte, celle-ci fonctionnant de fait comme un précurseur de la motivation à apprendre. Loin de s'opposer à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque apparaît bien dans certains cas comme un précurseur de la motivation intrinsèque.

Le rôle de l'évitement de l'échec dans les conduites scolaires

La théorie des buts multiples, en remodelant les buts de performance, aboutit à deux conclusions distinctes. La recherche de la performance est compatible avec la recherche de la maîtrise et peut avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage. D'autre part, l'évitement de l'échec est un but à part entière et, à ce titre, est susceptible d'être l'un des ressorts essentiels de la conduite scolaire. La plupart des auteurs insistent surtout sur le premier résultat, ceci afin de réhabiliter la recherche de la performance trop souvent discréditée dans la théorie classique des buts. En revanche, ils passent rapidement sur le second (à l'exception notable de Skaalvik, 1997) dont les conséquences sont pourtant essentielles.

Il est fréquent d'associer l'évitement de l'échec à la protection de l'estime de soi. Dweck (1986) parle de retrait défensif pour protéger le sentiment de compétence et Covington a particulièrement insisté sur les réactions défensives suscitées par la crainte de l'échec. Pour cet auteur, le sentiment de compétence est un élément déterminant pour juger de la valeur de soi. La crainte de l'échec active des buts d'évitement afin de se soustraire à l'humiliation que créerait la confrontation à l'échec. La priorité devient alors la protection du sentiment de compétence avant la réussite elle-même (Covington, 1999 ; Covington & Omelich, 1985 ; Covington & Müller, 2001). À défaut d'éviter l'échec, du moins peut-on tenter d'en éviter les implications, passer pour incompetent, en mettant en œuvre des stratégies d'autoprotection.

Aux objectifs cognitifs induits par la tâche scolaire se greffent ainsi des objectifs personnels. Il s'agit de sortir au mieux de la situation d'apprentissage en activant une représentation de soi acceptable (Garcia & Pintrich, 1994). Concevoir la tendance à l'évitement de l'échec comme un but à part entière c'est signifier par là même que la protection de l'estime de soi joue un rôle central dans les conduites scolaires et que les stratégies mises en œuvre pour réguler l'apprentissage sont parfois davantage défensives que réellement destinées à traiter la tâche avec efficacité. Parmi les stratégies défensives, les stratégies d'autohandicap ont reçu une attention particulière. Ce sont des conduites intentionnelles qui consistent à se créer des obstacles pour s'empêcher de réussir dans des tâches considérées comme importantes. S'attendant à échouer, le sujet prend des mesures préventives et, au lieu de se concentrer sur son travail, s'engage dans des activités sans rapport avec ce dernier (Nurmi, 1998 ; Thill, 2001, 1999). Par exemple, les procrastinateurs (Covington & Omelich, 1985) s'autohandicapent en travaillant au dernier moment, mais en cas d'échec ils disposent d'une explication tout prête pour épargner leur compétence. Ces stratégies rendent la réussite peu probable, de sorte qu'elles deviennent de plus en plus indispensables pour se protéger des implications négatives de l'échec (cercle vicieux de l'autohandicap). Les stratégies d'autohandicap sont spécifiquement associées à l'évitement de l'échec dans les recherches de Urda & Midgley (2001). En revanche, Elliot & Church (2003), ainsi que Wolters (2003), ont trouvé qu'elles étaient autant associées à la recherche de la performance qu'à l'évitement de l'échec. Cela signale que les stratégies d'autohandicap n'ont pas une signification univoque. Tantôt au service de la protection de l'estime de soi, elles fournissent des excuses à l'échec ; au service de la valorisation de soi à d'autres moments, elles permettent de faire la preuve de sa compétence en se jouant des obstacles que l'on a soi-même disposés sur la voie de la réussite. En tout état de cause, c'est toujours sur un fond d'inquiétude quant à sa valeur personnelle et à ses compétences qu'interviennent ces stratégies (Urda & Midgley, 2001).

Le retour au premier plan de l'évitement de l'échec permet de redécouvrir le rôle des émotions dans la motivation (8). La crainte de l'échec est un activateur de l'anxiété, l'échec lui-même – pour autant qu'il soit attribué à des causes internes – confronte de façon privilégiée à la honte et à l'humiliation (Covington & Omelich, 1985 ; Wiener, 1985 ; Turner *et al.*, 2002). Les processus d'apprentissage et les buts génèrent des émotions, mais en retour celles-ci exercent une influence sur les buts. Ainsi la honte ressentie à la suite d'un échec peut-elle conduire, en fonction des caractéristiques des sujets, soit au renforcement des buts d'évitement, soit à une mobilisation plus intense pour atteindre des buts de performance (Turner *et al.*, 2002). Il reste que l'expérience émotionnelle associée aux apprentissages n'a été que peu étudiée jusqu'à présent. La plupart des

recherches s'intéressant au lien entre émotions et apprentissage l'ont abordé par l'anxiété. Les effets des autres émotions, en particulier la honte et la fierté associées à l'échec et à la réussite, n'ont été étudiés que de façon marginale (Pekrun *et al.*, 2002) (9).

LES LIMITES DU CONCEPT DE BUT DE COMPÉTENCE

La recherche de la compétence, telle qu'elle est définie par la théorie des buts multiples, n'épuise pas les buts qu'un élève peut chercher à atteindre lorsqu'il se trouve à l'école. En se concentrant sur les buts de compétence ne risque-t-on pas de laisser de côté d'autres buts importants pour comprendre l'expérience scolaire des élèves ? Trois autres types de buts ont retenu plus particulièrement l'attention des chercheurs : les buts à long terme, l'évitement du travail et les buts sociaux.

Les buts à long terme renvoient à la théorie de la perspective temporelle développée par Lens et ses collaborateurs (par exemple : Husman & Lens, 1999 ; Simons, Dewitte & Lens, 2000). Elle part de l'idée que les élèves sont orientés vers le futur et qu'ils se construisent des projets de vie ou professionnels qui jouent sur leur motivation à s'engager dans les activités scolaires. Réussir scolairement procure à la fois des bénéfices à court terme – on se montre compétent en apprenant efficacement – et à long terme car on apprend quelque chose qui peut être utile pour atteindre un but futur. Lens critique la théorie des buts parce qu'elle privilégie les raisons immédiates pour s'engager dans les activités scolaires au détriment des effets de l'orientation vers le futur et de la valeur instrumentale de la tâche. Être orienté vers le futur change le regard sur l'activité en cours, qui s'inscrit dès lors dans un horizon temporel parce qu'elle est perçue comme un moyen pour atteindre un but ultérieur. Lens distingue deux types d'instrumentalité, endogène et exogène, qui vont lui permettre d'articuler les théories des buts et de la perspective temporelle en montrant comment le type d'instrumentalité affecte l'orientation vers des buts de maîtrise ou de performance. L'orientation vers des buts de maîtrise est favorisée lorsqu'il y a similarité perçue entre l'activité actuelle et le but à atteindre (instrumentalité endogène). Les savoir-faire et les connaissances à maîtriser sont du même ordre. Ainsi la biologie pour un élève qui veut devenir médecin : ce qu'il apprend maintenant est ce dont il aura besoin plus tard. Dans ces conditions un intérêt se crée pour la discipline, conduisant au développement de buts de maîtrise. À l'opposé, une instrumentalité exogène (par exemple, travailler à l'école pour pouvoir accéder à des métiers bien rémunérés) ne permet pas de soutenir un intérêt véritable pour les activités scolaires. L'instrumentalité n'est donc pas en soi suffisante pour développer la motivation.

Un certain nombre de recherches prennent en compte un but appelé évitement du travail (work avoidance goal : Elliot, 1999 ; Meece & Holt, 1993 ; Nicholls, Pataschnik & Nolen, 1985 ; Rijavec & Brdar, 2002 ; Skaalvik, 1997 ; Wolters, 2003). L'objectif est d'effectuer le travail demandé avec un minimum d'effort, en échappant le plus possible aux contraintes scolaires. Le sujet ne semble pas concerné par la recherche de la compétence sous quelque forme que ce soit, encore que l'ambiguïté persiste. Il n'est pas exclu, comme le fait remarquer Skaalvik (1997), qu'il s'agisse d'une étape plus avancée de l'évitement de l'échec, la crainte d'être jugé négativement conduisant à une solution radicale qui consiste à se retirer de tout effort ; ou encore que ce soit, pour certains sujets, une stratégie pour se prouver leur compétence : réussir sans travailler est en effet une preuve indéniable de ses capacités (Cosnefroy, 1999).

C'est une autre piste que suivent cependant Nicholls, Pataschnik & Nolen (1985) en montrant que l'évitement du travail est à comprendre comme la traduction comportementale d'une théorie implicite sur les finalités de l'école et les conditions de la réussite scolaire. Pour les élèves privilégiant l'évitement du travail, l'école est perçue avant tout dans sa valeur instrumentale, comme moyen d'accéder à un travail rémunérateur et à un statut social élevé, mais rarement comme un outil de développement de soi et de compréhension du monde grâce à l'acquisition de connaissances. Être intéressé ou essayer de comprendre ne sont pas des facteurs déterminants dans la réussite scolaire, qui est expliquée en priorité par la chance. Ne pas travailler est ainsi cohérent avec l'idée que la réussite est due à des facteurs aléatoires, cette conception étant vraisemblablement renforcée par une représentation de l'école qui empêche de la percevoir comme un lieu d'investissement intellectuel durable où l'effort et le travail seraient partie prenante de la réussite.

Le statut de l'évitement du travail demeure incertain, tantôt en lien avec la problématique de la valeur de soi et de la compétence, tantôt extérieur à celle-ci. Même si l'on suit la thèse de Nicholls, Pataschnik & Nolen (1985), il reste à comprendre la genèse de ce but. Les élèves qui l'adoptent le font-ils dans toutes les disciplines ou dans quelques-unes seulement ? Sont-ils dans une trajectoire d'échecs répétés qui les auraient conduits progressivement à remodeler leur système d'explication de la réussite scolaire et leur représentation des finalités de l'école ? La réponse nécessiterait de mettre en place des études longitudinales. À notre connaissance, aucune recherche n'a traité précisément de cette question.

En allant à l'école un élève poursuit de multiples buts, à la fois scolaires – construire de la compétence et réussir – et sociaux : établir et maintenir des relations satisfaisantes avec autrui, adhérer à un groupe ou, au contraire, éviter d'en être rejeté, acquérir un statut reconnu, s'affirmer dans son identité de garçon ou de fille. On admet volontiers que buts sociaux et buts scolaires peuvent entrer en compétition au détriment de ces derniers. Selon Wentzel et Wigfield (1998), à opposer systématiquement les buts sociaux aux buts scolaires, on s'empêche de comprendre l'influence positive que les premiers sont susceptibles d'exercer sur les seconds. Une récente recherche de Furrer & Skinner (2003) a exploré cette voie. Plus de six cents élèves scolarisés à l'école élémentaire ont été interrogés sur leurs relations avec leurs pairs. Ceux qui déclarent vivre des expériences relationnelles satisfaisantes, être reconnus et acceptés, participent davantage en classe, font preuve de plus d'effort et d'attention. Cette recherche illustre aussi la difficulté à opérationnaliser la notion de but social. Les auteurs recueillent le contexte relationnel dans lequel les élèves évoluent (le sentiment d'être en relation diraient Deci et Ryan) plus que les buts sociaux qu'ils se donnent en venant à l'école. La proposition de Wentzel et Wigfield est certainement pertinente, mais elle reste pour l'instant en attente d'une opérationnalisation effective.

Les buts de compétence ne sont donc pas isolés, ils sont partie prenante d'un contexte plus vaste où opèrent également des buts sociaux et des buts à long terme. Il est vraisemblable qu'un des objectifs prioritaires de la recherche dans les prochaines années consistera à comprendre comment s'articulent ces différents buts. À cet égard l'étude de Dowson & Mc Inerney (2003) est particulièrement intéressante, tant aux plans théorique que méthodologique. Rompant avec la tradition des questionnaires d'auto-évaluation, les auteurs ont sollicité quatre-vingt-six élèves de douze à quinze ans pour participer à des entretiens et être observés en classe. Le choix de cette méthodologie originale était dicté par le souci de mettre en œuvre une approche plus ouverte, au plus près de ce que peuvent ressentir et formuler les élèves, et de repérer, grâce à l'observation en classe, les conduites par lesquelles se traduisaient les buts évoqués au cours des entretiens.

Les résultats montrent sans équivoque que les élèves font appel à une pluralité de buts (de compétence, sociaux et à long terme) pour rendre compte de leur motivation à travailler et, de surcroît, qu'ils les abordent dans une triple dimension cognitive, émotionnelle et comportementale. Tous ces buts peuvent entrer en conflit, converger ou se compenser. La compensation notamment, où un but prend le relais d'un autre, apparaît comme une stratégie motivationnelle de régulation de l'effort qui permet au sujet de jouer de la pluralité des buts pour trouver des moyens de se maintenir au travail.

L'ORIGINE DES BUTS : DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES ET/OU EFFET DE CONTEXTE ?

Une question centrale pour l'enseignement concerne le rôle de l'enseignant et de la situation d'apprentissage dans la construction des buts. En dépit d'une référence dominante à l'approche sociocognitive (Zimmerman, 1989), les positions divergent quant à l'appréciation de l'importance respective des caractéristiques personnelles, des facteurs contextuels et de leur interaction dans la genèse des buts. Lorsque les buts sont traités plutôt comme l'expression de différences individuelles stables, deux explications sont avancées. La première repose sur la conception de Dweck (1986, 1996) qui relie les buts de compétence à une théorie implicite de l'intelligence et dont l'influence demeure importante dans certains travaux (par exemple : Colquitt & Simmering, 1998 ; Ford *et al.*, 1998). Concevoir l'intelligence comme un attribut fixe, donné une fois pour toute, orienterait vers la mesure de cet attribut, c'est-à-dire vers des buts de performance. Dans ces conditions, l'échec ne peut que signifier un manque de capacités. Au contraire, une théorie de l'intelligence conçue comme un attribut malléable, évolutif, impliquant des possibilités de développement, rendrait plus aisée l'orientation vers des buts de maîtrise.

La seconde explication s'adosse à la théorie de la motivation d'accomplissement de Mac Clelland et Atkinson. Les buts sont l'expression de dispositions motivationnelles plus larges : le besoin d'accomplissement oriente l'individu vers la recherche du succès, tandis que la crainte de l'échec l'oriente vers des conduites d'évitement. Ces dispositions sont des précurseurs de buts susceptibles de s'actualiser selon les caractéristiques spécifiques de la situation d'apprentissage (Elliot, 1999 ; Elliot & Church, 2003, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 1998).

Plus généralement, le problème des liens entre facteurs personnels et facteurs contextuels est au cœur du modèle hiérarchique de la motivation élaboré par Vallerand (1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Les motivations intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation existent à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel. Le niveau global représente une orientation générale à interagir avec l'environnement de façon intrinsèque, extrinsèque ou amotivée. Par analogie avec les styles cognitifs, on pourrait parler ici de style motivationnel. Le niveau contextuel renvoie à la tendance plus ou moins stable à agir de manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivée dans un domaine spécifique. Enfin, la motivation situationnelle correspond à ce que l'individu éprouve au moment où il réalise l'activité. La motivation à un niveau spécifique résulte en partie des effets de la motivation à un niveau supérieur de la hiérarchie. Ainsi, la motivation à un niveau contextuel dépend à la fois de facteurs sociaux propres à ce niveau contextuel et de facteurs personnels (niveau global).

Pour Boekaerts toutefois (1996, 1999a), l'identification de traits individuels stables repose en grande partie sur une illusion méthodologique. On ne sait pas vraiment ce que l'on mesure en demandant à un élève de se positionner par rapport à des expériences d'apprentissage décontextualisées exprimées dans des questions vagues, ouvertes à interprétation (par exemple : « *je n'ai pas envie de m'engager dans une activité quand je sens que je peux me tromper* »). La réponse requiert une recontextualisation de la question par l'activation d'un ensemble spécifique d'expériences d'apprentissage. Elle est donc nécessairement située et il y aurait quelque risque à en inférer un trait général stable. L'aspect contextuel de la motivation est d'ailleurs clairement illustré dans une recherche de Gottfried *et al.* (2001) où, au cours d'une étude longitudinale menée sur huit ans, chaque élève était interrogé sur sa motivation intrinsèque en sciences, en anglais, en mathématiques et en histoire. On constate d'une année sur l'autre une baisse régulière de la motivation intrinsèque dans les trois premières disciplines alors qu'elle reste identique en histoire, de plus cette baisse est beaucoup plus marquée en mathématiques qu'en anglais ou en sciences.

Aborder la motivation à un niveau contextuel est ainsi étroitement lié à l'adoption d'une perspective sociocognitive qui tienne compte simultanément des contenus sur lesquels les processus cognitifs portent, des modalités d'insertion sociale dans lesquelles ils prennent place et des significations accordées à la situation (Monteil, 1995). De ce point de vue, les recherches consacrées à l'influence du contexte scolaire sur les buts rejoignent les travaux liant insertion sociale et performances cognitives (Monteil, 1995 ; Monteil & Castel, 1994). La comparaison sociale, c'est-à-dire le processus par lequel les jugements sur soi sont affectés par la comparaison de ses opinions et de ses résultats avec ceux d'autrui, y joue un rôle déterminant. C'est pourquoi, selon Ames (1992), les modalités choisies pour évaluer les élèves constituent une variable décisive pour orienter les buts. À cette occasion, en effet, la comparaison sociale peut être activée de multiples façons : annoncer la meilleure note de la classe et la plus faible, montrer ou lire des productions d'élèves, créer des groupes de niveaux, donner des récompenses, informer sur les progrès respectifs des uns et des autres, etc. À mesure que la pratique de l'enseignant rend saillante la comparaison sociale, elle induit un climat compétitif orientant plus facilement vers la recherche de la performance (Ames, 1984 ; 1992). Au-delà des pratiques isolées d'enseignants, c'est l'institution elle-même qui peut favoriser la recherche de la performance. Nombre d'auteurs (*cf.* notamment Harackiewicz *et al.*, 1998, 2000 ; Midgley *et al.*, 2001) s'accordent à dire que le système mis en place dans les universités américaines renforce les buts de performance par le recours fréquent à des questionnaires à choix multiples et par un système de notation et de sélection qui exacerbe la compétition (10). Plusieurs caractéristiques de l'évaluation seraient de nature à inciter vers des buts de maîtrise : tenir compte des progrès de l'élève dans la notation, fournir des occasions de progresser, notamment en individualisant le temps imparti pour réaliser l'exercice, traiter l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988).

L'autonomie accordée aux élèves, ou en tout cas la perception qu'ils en ont, semble être une autre variable influant sur l'orientation des buts. Impliquer les élèves dans certaines décisions en les associant à la définition des objectifs, en leur laissant des marges de manœuvre pour organiser le travail et le choix des tâches favorise un apprentissage centré sur la compréhension et l'orientation vers des buts de maîtrise (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Meece, 1994 ; Thill, 1999). Si un encadrement important est nécessaire dans les débuts d'un appren-

tissage lorsque l'élève, encore novice, ne possède pas les connaissances suffisantes pour s'autoréguler, il risque d'être perçu différemment par la suite et, parce qu'il laisse peu de responsabilités, d'être ressenti comme une contrainte qui entrave l'autonomie (Boekaerts, 1996 ; 1997).

Les travaux de Ames cherchent à identifier les caractéristiques de la pratique enseignante qui orientent vers des buts de maîtrise ou de performance. L'auteure précise cependant que les buts construits par les élèves proviennent de leur perception des buts valorisés par l'enseignant, *via* leur interprétation du dispositif pédagogique et du mode d'interaction noué avec la classe. Les effets de la conduite de l'enseignant sont médiatisés par les représentations que s'en construisent les élèves en fonction de leurs expériences antérieures. La méthodologie utilisée par Ames a consisté à interroger les élèves sur leurs buts et sur leur perception de la classe, puis à procéder à une analyse des corrélations. Linnenbrink & Pintrich (2002) ont pointé l'ambiguïté de cette procédure où se mêlent deux sources de variation, les caractéristiques de l'environnement scolaire et les perceptions de ces dernières par les élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles. Ils préconisent de développer aussi des recherches s'appuyant sur des observations effectuées en classe afin de mettre en relation les buts des sujets avec la pratique effective de l'enseignant (11). Nolen (1996), de son côté, plaide pour des études longitudinales qui permettraient, en étudiant l'évolution des buts des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, de mieux apprécier l'influence de la pratique de l'enseignant.

DES BUTS AUX CROYANCES MOTIVATIONNELLES

Les buts de compétence ne constituent que l'un des aspects des croyances motivationnelles, c'est-à-dire des représentations de la situation susceptibles d'inhiber ou de faciliter l'engagement dans la tâche. La compétence perçue, le degré de contrôlabilité de la tâche, l'intérêt, les schémas de soi figurent parmi les représentations les plus souvent étudiées (Boekaerts, 1999b ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Viau, 1997 ; Wentzel & Wiegfield, 1998). Ces représentations agissent de concert pour construire la motivation, il est donc important de comprendre leurs relations et leur influence réciproque. Mais la tâche est singulièrement compliquée par l'éclatement conceptuel qui caractérise la recherche sur la motivation en contexte scolaire. Boekaerts dénonce régulièrement cette situation qui, selon elle, tient au fait que convergent sur ce champ des équipes venues d'horizons différents, la psychologie cognitive des apprentissages comme la psychologie sociale du Soi pour ne citer que deux sources majeures. Chacune explore son paradigme, éclaire à sa façon, et avec son langage propre, le problème de la motivation ; d'où la difficulté à comparer les recherches et leurs résultats. Un important travail est à mener pour définir plus précisément chaque concept et intégrer des recherches fragmentées (Boekaerts, 1997, 1999a, 1999b).

Nous nous limiterons dans cette section à l'examen de deux points : la nature de la relation entre buts de compétence et compétence perçue, variable apparaissant fréquemment dans nombre de recherches sur les buts, et les chevauchements possibles entre buts de maîtrise, motivation intrinsèque et intérêt.

Les relations entre buts de compétence et compétence perçue

La façon dont on juge ses capacités constitue un déterminant essentiel des conduites indépendamment des capacités elles-mêmes. La discordance entre les capacités réelles et la perception de celles-ci, parce qu'elle conduit à la sous-performance, serait la principale explication de l'écart entre compétence et performance (Bandura, 1986). La compétence perçue désigne le jugement qu'une personne porte sur son niveau de compétence relativement à une tâche ou à un ensemble de tâches d'un même domaine. Il s'exprime rétrospectivement, traduisant alors le degré de satisfaction procuré par le niveau atteint, ou par anticipation lorsqu'il consiste à estimer ses chances de réussite à une tâche ou dans un domaine d'activité. Dans ce cas on parle généralement de sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy (12)), concept introduit par Bandura et ainsi résumé par Laveault *et al.* (1999) : « *L'apprenant croit pouvoir réaliser ce qu'il entreprend avec ce qu'il a comme capacités* ». C'est donc la confiance en ses capacités qui s'exprime par le sentiment d'efficacité personnelle. Celui-ci occupe une place de choix dans la littérature nord-américaine sur la motivation et l'autorégulation des apprentissages. Bandura (Bandura *et al.*, 2001) n'hésite d'ailleurs pas à écrire que le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation. Il est vrai que beaucoup de recherches ont mis en évidence le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire (par exemples : Chemers, Li & Garcia, 2001 ; Elliot & Church, 1997 ; Phillips & Gully, 1997 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Skaalvik, 1997 ; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) ou dans des tâches expérimentales (Bell & Kozlowsky, 2002 ; Ford, Smith, Wissbein *et al.*, 1998). La corrélation moyenne obtenue entre réussite scolaire et sentiment d'efficacité personnelle est de .38 selon une méta-analyse de 1991 citée par Chemers, Li & Garcia (2001), soit un ordre de grandeur comparable aux corrélations obtenues dans les recherches citées ci-dessus.

Ces résultats sont cependant difficiles à interpréter si l'on rapproche le sentiment d'efficacité personnelle, qui est une prédiction de réussite, de ce que les chercheurs centrés sur la métacognition appellent le jugement de facilité d'apprentissage (EOL : ease of learning, *cf.* Nelson & Larens, 1990), qui consiste à demander, avant la réalisation de la tâche, d'évaluer le degré de difficulté de celle-ci. On a souvent constaté, au contraire, que les sujets prédisaient de manière peu fiable leurs performances (Mazzoni, 1999). Des recherches articulant plus précisément sentiment d'efficacité personnelle et jugement métacognitif seraient nécessaires pour élucider ces résultats contradictoires.

Quoi qu'il en soit, la relation entre buts et compétence perçue peut se concevoir de trois manières différentes. La première est de considérer que la compétence perçue est une variable qui modère l'effet des buts. C'est la position adoptée dans la théorie classique des buts. Se donner des buts de performance conduit effectivement à la performance à la condition que le sujet ait confiance en ses capacités, sans quoi il serait trop vulnérable face à la difficulté. Cette thèse a été considérablement affaiblie par les travaux d'Elliot et Harackiewicz (1996) et d'Elliot et Church (1997) qui ont montré que l'orientation de la motivation provoquait des effets indépendamment du niveau de compétence perçue. Pour ces auteurs, il est plus judicieux de concevoir la compétence perçue comme un déterminant des buts. Si elle est faible, elle active la crainte de l'échec et favorise des conduites d'évitement de l'échec. Dans le cas contraire, elle favorise l'engagement dans la tâche sans que l'on puisse prédire pour autant si cet engagement se traduira par une recherche de la maîtrise ou une recherche de la performance. En posant ainsi la compétence perçue comme existant préalablement

à la tâche, on oublie que la compétence perçue a une histoire et qu'elle est aussi le produit des apprentissages. En apprenant on construit à la fois des connaissances, des savoir-faire et un sentiment de compétence (Bong & Skaalvik, 2003 ; Ford *et al.*, 1998 ; Laveault *et al.* 1999), et l'on peut concevoir que ce dernier s'apprécie différemment selon les buts qui ont orienté l'apprentissage. Ce serait davantage dans une interaction circulaire qu'il faudrait chercher la relation entre compétence perçue et buts, où ceux-ci seraient tour à tour sous la dépendance et à l'origine de la compétence perçue. Le concept de but semble donc posséder une réelle autonomie par rapport au concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Le retour du concept d'intérêt

Selon Boekaerts (1999a), motivation intrinsèque, intérêt et buts de maîtrise se réfèrent à un même type d'expérience d'apprentissage : une immersion dans la tâche qui fait passer à l'arrière-plan l'utilité de cette dernière et donne le sentiment d'être guidé par ses propres besoins. C'est la raison pour laquelle ces trois concepts sont étroitement imbriqués. La théorie classique des buts, en accentuant l'opposition entre buts de maîtrise et buts de performance, a favorisé l'assimilation entre buts de maîtrise et motivation intrinsèque. L'avènement d'une théorie des buts multiples a permis, nous l'avons vu, de dissocier en partie les dimensions motivation intrinsèque/motivation extrinsèque et buts de maîtrise/buts de performance en montrant qu'une orientation vers la recherche de la performance ne savait pas nécessairement la motivation intrinsèque (Rawthorne & Elliot, 1999). Davantage de confusion persiste lorsqu'il s'agit de situer l'intérêt par rapport à la motivation intrinsèque et aux buts de maîtrise.

Depuis quelques années, le concept d'intérêt connaît un renouveau dans la recherche en psychologie de l'éducation, sous l'impulsion notamment de chercheurs allemands (Schiefele, 1991 ; Krapp, 1999). Défini comme un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive (Ainley *et al.*, 2002 ; Krapp, 1999 ; Schiefele, 1991), la double origine de l'intérêt a conduit à distinguer intérêt personnel et intérêt situationnel. Le premier désigne une préférence relativement durable pour certains domaines ou certaines activités ; le second est temporaire et déclenché par les caractéristiques de l'environnement, en particulier les propriétés du texte à étudier et les consignes données aux élèves (Hidi, 2001 ; Schraw & Lehman, 2001). Plusieurs recherches sur la compréhension de textes écrits ont montré que l'intérêt améliore la qualité de l'apprentissage en favorisant la mise en œuvre de stratégies de traitement profond de l'information (Hidi, 2001 ; Schiefele, 1991), un effet identique à celui induit par les buts de maîtrise. Un autre indice de cette proximité est la corrélation systématiquement significative obtenue entre intérêt et buts de maîtrise, alors qu'elle est proche de zéro avec les buts de performance (Harackiewicz *et al.*, 2002). Selon l'ancrage théorique des chercheurs cependant, l'intérêt sera défini comme une conséquence de l'orientation vers la maîtrise (Harackiewicz *et al.*, 2000, 2002b), ou les buts de maîtrise une conséquence de l'intérêt (Schiefele, 1991). De même, Bergin (1999) et Schiefele (1991) constatent la quasi identité des définitions de la motivation intrinsèque et de l'intérêt, le second étant souvent considéré comme l'indicateur de la première.

Une des façons d'opérer une clarification conceptuelle consiste à distinguer plusieurs niveaux dans l'approche de la motivation, comme nous y convient les travaux, déjà signalés, de Vallerand (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001), et ceux de Boekaerts (1996, 1999a). Les différents niveaux qu'introduit Boekaerts

ne se superposent pas exactement à ceux de Vallerand. Le propos étant centré exclusivement sur l'éducation, le niveau global n'y figure pas. De plus, entre une approche contextuelle (motivation générale pour les apprentissages scolaires) et une approche situationnelle (l'intérêt pour un cours spécifique) s'insère une approche intermédiaire concernant la motivation pour une discipline spécifique. Le croisement de ces deux typologies conduirait à distinguer quatre niveaux distincts : global, contextuel, intermédiaire et situationnel. Dans cette perspective l'intérêt, qui se réfère à une classe spécifique de tâches, de domaines, ou à un épisode particulier, apparaît comme un concept caractéristique d'une approche situationnelle ou intermédiaire de la motivation. L'intérêt situationnel correspond à de la motivation intrinsèque situationnelle, et l'intérêt personnel à de la motivation intrinsèque intermédiaire, voire contextuelle. Le concept de buts de compétence est utilisable à chacun des trois niveaux contextuel, intermédiaire ou situationnel. En le considérant comme une attitude envers les activités scolaires, comme le fait Schiefele (1991), on le situe à un niveau contextuel qui facilite la distinction avec l'intérêt. En revanche, une approche plus spécifique des buts estompe la frontière entre buts de maîtrise et intérêt. C'est en dernier ressort l'argumentation de Lens (Husman & Lens, 1999 ; Simons, Dewitte & Lens, 2000) qui permet de découpler intérêt et but de maîtrise. On peut devenir compétent dans un domaine sans s'y intéresser *a priori*, simplement parce que celui-ci est associé à un but à long terme important sur le plan personnel. C'est ainsi que des activités peu intéressantes peuvent devenir plus intéressantes. L'intérêt est second, il résulte de la valeur instrumentale de l'activité, à condition toutefois que l'instrumentalité soit endogène, au sens où ce terme est défini par Lens.

CONCLUSION

La façon dont les buts de compétence ont été conceptualisés a évolué d'une théorie classique, dont Dweck et Nicholls ont été les instigateurs au début des années quatre-vingt, à une théorie des buts multiples au tournant de l'an deux mille, sous l'impulsion des travaux de Harackiewicz, Elliot et Pintrich. En dépit de certaines incertitudes – la controverse se poursuit en ce qui concerne l'effet additif ou spécifique des buts – la théorie des buts multiples est un paradigme plus prometteur et plus stimulant pour la recherche en éducation que ne l'était la théorie classique. Il permet de repenser les relations buts-stratégies-résultats en mettant en évidence la pluralité des chemins menant à la performance, ne réduit pas la motivation intrinsèque aux seuls buts de maîtrise et, avec l'évitement de l'échec, réintroduit la protection de l'estime de soi au cœur des conduites scolaires. Il n'en reste pas moins des zones d'ombre qui devraient inciter à de nouveaux développements, au moins dans deux directions. L'impact des buts sociaux et de la perspective future sur les buts de compétence reste peu élaboré. Il convient d'explorer plus précisément comment ces différents buts cohabitent et s'articulent. La question de la formation des buts oscille trop souvent entre caractéristiques individuelles et caractéristiques liées au contexte. Les approches résolument contextuelles, mettant l'accent sur l'influence des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation, devraient être davantage développées.

Si le concept de buts de compétence apparaît d'un réel intérêt pour éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage, il convient d'ajouter que les travaux sur l'orientation des buts ne prennent pleinement leur sens que replacés dans un cadre théorique plus large, celui des croyances motivationnelles. Le débat est à porter aussi, et sans doute prioritairement, à ce niveau. Une

clarification conceptuelle est indispensable si l'on veut parvenir, comme nous l'évoquons en introduction, à des modèles plus complexes de l'apprentissage articulant cognition et motivation. Les concepts ne manquent pas dans le domaine de la motivation, c'est plutôt le système de leurs relations qui est à construire plus rigoureusement. Une des questions en suspens est l'intégration des émotions, dont nous avons constaté le rôle tout au long de cette note, dans une théorie des croyances motivationnelles. Elle n'est pas sans conséquence méthodologique, puisque cela signifie qu'on ne peut se contenter d'interroger l'apprenant uniquement sur le versant cognitif de ses apprentissages. Il nous reste à en tirer la leçon et à imaginer des formes de recueil de l'information qui intègrent la dimension émotionnelle inhérente à l'expérience d'apprentissage.

Laurent Cosnefroy
IUFM de Rouen,
Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen

NOTES

- (1) On notera l'ambiguïté du terme : la motivation d'accomplissement désigne à la fois une composante du modèle et le modèle lui-même.
- (2) Le terme de but de compétence, plus conforme à la définition des buts, nous semble préférable à la traduction littérale buts d'accomplissement.
- (3) Plusieurs dénominations sont utilisées : learning goals, mastery goals et task-involvement goals. Le terme mastery goals étant de loin le plus fréquent nous adopterons tout au long de cette note la traduction but de maîtrise. Thill (1999) propose aussi de traduire par buts autoréférés.
- (4) Traduction adoptée pour approach/avoidance.
- (5) En France, les recherches de Cury (Cury & Da Fonséca, 2001) sur la motivation dans les activités sportives attestent également de corrélations entre les buts de maîtrise et de recherche de la performance (de .18 à .29), et entre les buts de recherche de la performance et d'évitement de la performance (de .25 à .29).
- (6) Ou quatre dans les travaux récents d'Elliot (Elliot & Mac Gregor, 2001) et Pintrich (Linnenbrink et Pintrich, 2002) qui, à partir du croisement des dimensions maîtrise performance et approche évitement, définissent un but appelé mastery avoidance. Réussir signifie alors faire aussi bien qu'auparavant ou éviter de faire des erreurs. Ce but deviendrait saillant lorsque la personne vieillit et qu'elle commence à se préoccuper de la dégradation de ses performances.
- (7) Par exemple en attirant l'attention des participants sur la possibilité d'échouer à la tâche expérimentale.
- (8) Elles occupaient déjà une place centrale chez Atkinson.
- (9) Ces auteurs ont recensé les recherches traitant du lien entre émotions et apprentissage entre 1974 et 2000. Ils ont trouvé plus de 1200 recherches consacrées à l'anxiété. La colère est ensuite l'émotion la plus étudiée, mais avec ... 64 recherches seulement qui lui sont consacrées. Viennent ensuite la joie (61), la honte et la culpabilité (44) et la fierté (27).
- (10) On pourra se reporter à la note de Steiner (2001) qui explique très clairement le système de notation en vigueur dans les universités américaines, notamment le calcul du grade point average (GPA).
- (11) Une recherche de Pintrich et Blumenfeld (1985) illustre ce type de méthodologie.
- (12) Plusieurs traductions sont possibles : perception de l'efficacité personnelle, sentiment d'autoefficacité (Bouffard, 1992). Nous adoptons la traduction employée par Laveault (1999).

BIBLIOGRAPHIE

- AINLEY M., HIDI S., & BERNDOFF D. (2002). – Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3, 545-561.
- AMES C. (1984). – Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3, 478-487.
- AMES C. (1992). – Classrooms : goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- AMES C., & ARCHER J. (1988). – Achievement goals in the classroom : student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- ANDERMAN E.M., GRIESINGER T., & WESTERFIELD G. (1998). – Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 84-93.
- ATKINSON J.W. (1964). – **An introduction to motivation**. Princeton : Van Nostrand.
- ATKINSON J.W. (1974). – The mainsprings of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Eds.), **Motivation and achievement** (13-41). Washington : Winston and Sons.
- BANDURA A. (1986). – **Social foundations of thought and action. A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- BANDURA A., CAPRARA G.V., BARBARANELLI C., PASTORELLI C., & REGALIA C. (2001). – Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 1, 125-135.
- BARRON K.E., & HARACKIEWICZ J.M. (2001). – Achievement goals and optimal motivation : testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 5, 706-722.

- BELL B.S., & KOZLOWSKI S.W. (2002). – Goal orientation and ability : interactive effects in self-efficacy, performance, and knowledge. **Journal of Applied Psychology**, 87, 3, 497-505.
- BERGIN D.A. (1999). – Influences on classroom interest. **Educational Psychologist**, 34, 2, 87-98.
- BLUMENFELD P.C. (1992). – Classroom learning and motivation : clarifying and expanding theory. **Journal of Educational Psychology**, 84, 3, 272-281.
- BOEKAERTS M. (1996). – Personality and the psychology of learning. **European Journal of Personality**, 10, 377-404.
- BOEKAERTS M. (1997). – Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. **Learning and Instruction**, 7, 2, 161-186.
- BOEKAERTS M. (1999a). – Motivated learning : studying student-situation transactional units. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 41-55.
- BOEKAERTS M. (1999b). – Metacognitive experiences and motivational state as aspects of self-awareness : review and discussion. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 4, 571-584.
- BOEKAERTS M. & NENNIGER P. (1999). – Introduction. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 3-9.
- BONG M. & SKAALVIK E.M. (2003). – Academic self-concept and self-efficacy : how different are they really ? **Educational Psychology Review**, 15, 1, 1-40.
- BORKOWSKI J. & THORPE P. (1994). – Self regulation and motivation : a life span perspective on underachievement. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), **Self regulation of learning and performance : issues and educational applications** (45-73). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BOUFFARD-BOUCHARD T. (1992). – Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. **Enfance**, 46, 1-2, 63-78.
- BOUFFARD T., BOISVERT J., VEZEAU C., & LAROUCHE C. (1995). – The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 317-329.
- BOUFFARD T., VEZEAU C., & BORDELEAU L. (1998). – A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 309-319.
- CHEMERS M. M., HU L., & GARCIA B.F. (2001). – Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 55-64.
- COLQUITT J.A., & SIMMERING M.J. (1998). – Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process : a longitudinal study. **Journal of Applied Psychology**, 83, 4, 654-665.
- COSNEFROY L. (1999). – Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la métacognition. **Psychologie et Éducation**, 37, 87-98.
- COVINGTON M.V. (1999). – Caring about learning : the nature and nurturing of subject-matter appreciation. **Educational Psychologist**, 34, 2, 127-136.
- COVINGTON M.V., & OMELICH C.L. (1985). – Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. **Journal of Educational Psychology**, 73, 799-808.
- COVINGTON M.V., & MÜELLER K.J. (2001). – Intrinsic versus extrinsic motivation : an approach/avoidance reformulation. **Educational Psychology Review**, 13, 2, 157-176.
- CURY F., & DA FONSÉCA D. (2001). – Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théorie de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (121-142). Paris : P.U.F.
- DOWSON M., & Mc INERNEY D.M. (2003). – What do students say about their motivational goals ? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 1, 91-113.
- DECI E.L., & RYAN R.M. (1980). – The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, vol. 13 (39-80). New York : Academic Press.
- DECI E.L., & RYAN R.M. (1985). – **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New-York : Plenum Press.
- DOUDIN P.A., MARTIN D., & ALBANESE O. (Eds.) (1999). – **Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires**. Bern : Peter Lang.
- DWECK C.S. (1986). – Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41, 10, 1040-1048.
- DWECK C.S. (1996). – Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), **The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior** (69-90). New York : Guilford Press.
- DWECK C.S., & LEGGETT E.L. (1988). – A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 2, 256-273.
- ELLIOT A.J. (1999). – Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, 3, 169-189.
- ELLIOT A.J., & CHURCH M. (1997). – A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.
- ELLIOT A.J., & CHURCH M. (2003). – A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. **Journal of Personality**, 71, 3, 369-396.
- ELLIOT A.J., & HARACKIEWICZ J.M. (1996). – Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 3, 461-475.
- ELLIOT A.J., & Mac GREGOR H.A. (2001). – A 2 X 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 3, 501-519.
- ELLIOT A.J., Mac GREGOR H.A., & GABLE S. (1999). – Achievement goals, study strategies and exam performance : a mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, 3, 549-563.
- ELLIOTT E.S., DWECK C.S. (1988). – Goals : an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 1, 5-12.
- ENTWISTLE N.J. (1995). – Foreworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examination. **Educational Psychologist**, 30, 1, 47-54.

- FISHER S.L., & FORD J.K. (1998). – Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. **Personnel Psychology**, 51, 2, 397-420.
- FORD J.K., SMITH E., WEISSBEIN D.A., GULLY S.M., & SALAS E. (1998). – Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. **Journal of Applied Psychology**, 83, 2, 218-233.
- FURRER S. & SKINNER E. (2003). – Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, 95, 1, 148-162.
- GARCIA T., & PINTRICH P. (1994). – Regulating motivation and cognition in the classroom : the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds), **Self-regulation of learning and performance** (127-153). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- GOTTFRIED A. E., FLEMING J.S., & GOTTFRIED A.W. (2001). – Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence : a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 3-13.
- GRANGEAT M. & MEIRIEU P. (Eds.) (1997). – **La métacognition, une aide au travail des élèves**. Paris : ESF.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., CARTER S.M., LEHTO A.T., & ELLIOT A.J. (1997). – Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : maintaining interest and making the grade. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 6, 1284-1295.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., & ELLIOT A.J. (1998). – Rethinking achievement goals : when are they adaptive for college students and why ? **Educational Psychologist**, 33, 1, 1-21.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K. E., TAUER J.M., CARTER S.M., ELLIOT A.J. (2000). – Short-term and long-term consequences of achievement goals : predicting interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**, 92, 2, 316-330.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., TAUER J.M., & ELLIOT A.J. (2002a). – Predicting success in college : a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology**, 94, 3, 562-575.
- HARACKIEWICZ J.M., BARRON K.E., PINTRICH P.R., ELLIOT A.J. & THRASH T.M. (2002b). – Revision of achievement goal theory : necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, 94, 3, 638-645.
- HECKAUSEN H. (1967). – **The anatomy of achievement motivation**. New York : Academic Press.
- HICKEY D.T. (1997). – Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. **Educational Psychologist**, 32, 3, 175-193.
- HIDI S. (2001). – Interest, reading, and learning : theoretical and practical considerations. **Educational Psychology Review**, 13, 3, 191-209.
- HUSMAN J., & LENS W. (1999). – The role of the future in student motivation. **Educational Psychologist**, 34, 2, 113-125.
- KRAPP A. (1999). – Interest, motivation and learning : an educational-psychological perspective. **European Journal of Psychology of Education**, 14, 1, 23-40.
- LAVEAULT D. (1999). – Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover & B. Noël (Eds.), **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes** (57-79). Bruxelles : De Boeck Université.
- LAVEAULT D., LEBLANC R., & LEROUX J. (1999). – Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover & B. Noël (Eds), **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes** (81-98). Bruxelles : De Boeck Université.
- LEWIN K. (1951). – **Field theory in social sciences**. Chicago : Harper & Row.
- LIEURY A. (1996). – Mémoire encyclopédique et devenir scolaire. Étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français. **Psychologie et Psychométrie**, 17, 3, 33-44.
- LINNENBRINK E.A., & PINTRICH P.R. (2002). – Achievement goal theory and affect : an asymmetrical bidirectional model. **Educational Psychologist**, 37, 2, 69-78.
- McCLELLAND D.C., ATKINSON J.W., CLARK R.A., & LOWELL, E.L. (1953). – **The achievement motive**. New York : Appleton.
- MAZZONI G. (1999). – Métaconnaissances et processus de contrôle. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds), **Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaire** (68 - 98). Bern : Peter Lang.
- MEECE J.L. (1994). – The role of motivation in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmermann (Eds.), **Self-regulation of learning and performance : issues and educational applications** (25-44). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- MEECE J.L., & HOLT K. (1993). – A pattern analysis of students' motivation. **Journal of Educational Psychology**, 85, 4, 582-590.
- MIDDLETON M.J., & MIDGLEY C. (1997). – Avoiding the demonstration of lack of ability : an unexplored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 4, 710-718.
- MIDGLEY C., KAPLAN A., & MIDDLETON M. (2001). – Performance-approach goals : good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost ? **Journal of Educational Psychology**, 93, 1, 77-86.
- MONTEIL J.-M. (1995). – Insertions sociales et performances cognitives. **Psychologie Française**, 40, 4, 319-329.
- MONTEIL J.-M., & CASTEL P. (1989). – Modes d'insertion sociaux, attribution de sanctions et comparaisons sociales : une contribution expérimentale à l'explication de conduites scolaires. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**, vol. 2 (299-310). Fribourg : Delval.
- NELSON T.O., & NARENS L. (1990). – Metamemory : a theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), **The psychology of learning and motivation**, vol. 26 (125-173). San Diego : Academic Press.
- NICHOLLS J.G. (1984). – Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 3, 328-346.

- NICHOLLS J.G., PATASCHNIK M., & NOLEN S.B. (1985). – Adolescents' theories of education. **Journal of Educational Psychology**, 77, 6, 683-692.
- NOËL B. (1997). – **La métacognition**. Bruxelles : De Boeck.
- NOLEN S.B. (1996). – Why study ? How reasons for learning influence strategy selection. **Educational Psychology Review**, 8, 4, 335-355.
- NURMI J.E. (1998). – Le rôle des stratégies d'attributions causales dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle rencontrées par les jeunes. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 27, 4, 529-543.
- PEKRUN R., GOETZ T., TITZ W., & PERRY R.P. (2002). – Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : a program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, 37, 2, 91-105.
- PHILLIPS J.M., & GULLY S.M. (1997). – Role of goal orientation, ability, need for achievement and locus of control in the self-efficacy and goal setting process. **Journal of Applied Psychology**, 82, 5, 792-802.
- PINTRICH P.R. (2000). – Multiple goals, multiple pathways : the role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 92, 3, 544-555.
- PINTRICH P.R., & BLUMENFELD P.C. (1985). – Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and construct. **Journal of Educational Psychology**, 77, 6, 646-657.
- PINTRICH P.R., & DE GROOT E.V. (1990). – Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.
- RAWSTHORNE L.J., & ELLIOT A.J. (1999). – Achievement goals and intrinsic motivation : a meta-analytic review. **Personality and Social Psychology Review**, 3, 4, 32-344.
- RIVACEC M. & BRDAR I. (2002). – Coping with school failure and self-regulated learning. **European Journal of Psychology of Education**, 17, 2, 177-194.
- ROMAINVILLE M. (1993). – **Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université**. Bruxelles : De Boeck.
- RYAN R.M., SHELDON K.M., KASSER T., DECI E.L. (1996). – All goals are not created equal : an organismic perspective on the nature of goals and their regulation. *In* P. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), **The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior**. (7-26). New York : Guilford Press.
- SCHIEFELE U. (1991). – Interest, learning, and motivation. **Educational Psychologist**, 26, 299-323.
- SCHRAW G., & LEHMAN S. (2001). – Situational interest : a review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, 13, 1, 23-52.
- SIMONS J., DEWITTE S., & LENS W. (2000). – Wanting to have vs wanting to be : the effect of perceived instrumentality on goal orientation. **British Journal of Psychology**, 91, 335-351.
- SKAALVIK E.M. (1997). – Self-enhancing and self-defeating ego orientation : relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 89, 1, 71-81.
- STEINER D.D. (2001). – La psychologie dans les universités des États-Unis : les étudiants et la recherche. **Bulletin de Psychologie**, 54, 1, 81-83.
- STERNBERG R.J. (1988). – Intelligence. *In* R.J. Sternberg & E.E. Smith (Eds.), **The psychology of human thought** (267-308). New York : Cambridge University Press.
- TANAKA A. & YAMAUCHI H. (2001). – A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest and academic achievement. **Psychological Reports**, 88, 1, 123-135.
- THILL E.E. (1993). – Les théories de l'expectation et de la valeur. *In* R.J. Vallerand & E. Thill (Eds.), **Introduction à la psychologie de la motivation** (361-399). Laval (Québec) : Vigot.
- THILL E.E. (1999). – **Compétence et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence**. Paris : P.U.F.
- THILL E.E. (2001). – La régulation en ligne des conduites. Les stratégies volitionnelles et les stratégies d'autohandicap. *In* F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (193-219). Paris : P.U.F.
- URDAN T.C., & MIDGLEY C. (2001). – Academic self-handicapping : what we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, 13, 2, 115-138.
- VALLERAND R.J. (1997). – Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In* M.P. Zanna (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, vol 29 (271-360). San Diego : Academic Press.
- VALLERAND R.J., & GROUZET F.M. (2001). – Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. *In* F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), **Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches** (57-95). Paris : P.U.F.
- VIAU R. (1997). – **La motivation en contexte scolaire**. Bruxelles : De Boeck Université.
- WARR P., & DOWNING J. (2000). – Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**, 91, 3, 311-333.
- WEINER B. (1985). – An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92, 548-573.
- WENTZEL K.R., & WIGFIELD A. (1998). – Academic and social motivational influences on students' academic performance. **Educational Psychology Review**, 10, 2, 155-175.
- WOLTERS C.A., YU S.L., & PINTRICH P.R. (1996). – The regulation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. **Learning and individual differences**, 8, 3, 211-238.
- WOLTERS C.A. (1999). – The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. **Learning and individual differences**, 3, 3, 281-299.
- WOLTERS C.A. (2003). – Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95, 1, 179-187.
- ZIMMERMAN B. (1994). – Dimensions of academic self-regulation : a conceptual framework for education. *In* D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performance** (3-21). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN B. (1989). – A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, 3, 329-339.

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE (Anne). – **Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?** Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003. – 201 p. (Le sens social)

Avec cet ouvrage, Anne Barrère opère une synthèse attendue entre deux de ses livres (1) qui s'intéressaient au travail des lycéens puis à celui de leurs enseignants. Mais son propos ne se borne pas à restituer les types d'interaction que les deux groupes d'acteurs entretiennent à l'occasion des apprentissages scolaires, il veut en effet dépasser les approches classiques des savoirs et des apprentissages qui tendent à ne s'en tenir qu'au prescrit, négligeant les conditions réelles des échecs ou des succès dans la réalisation des tâches scolaires. Pour y parvenir, il tente de combiner une sociologie du travail, qui aborde un objet central de l'activité humaine, et une sociologie des réalités éducatives, dans une tentative de rendre compte, mieux que les classiques approches plus « nobles » par les savoirs ou les apprentissages, des situations souvent opaques qui mettent à l'épreuve élèves et enseignants.

Car un des paradoxes du travail scolaire est que la prescription dont il fait l'objet donne fort peu d'indications sur les manières d'articuler ce qui relève de la matérialité des tâches et ce qui en constitue l'apport cognitif. C'est ainsi que l'« autonomie des élèves », régulièrement invoquée par les instructions officielles, suppose abusivement une connaissance des contextes précis de travail et demeure souvent à l'état d'injonction. L'écart alors constaté par les différents acteurs entre ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils réalisent suscite des « épreuves subjectives » qui, ne pouvant s'inscrire dans un cadre collectif, renvoient à chaque individu le poids de ses échecs et de ses défaillances. Pour restituer cette épaisseur du travail scolaire, Anne Barrère aborde successivement la façon dont les élèves le conçoivent et le réalisent, puis, selon la même démarche analytique, celle dont les enseignants le traitent. Elle se penche ensuite sur les opacités de l'interaction et, dans une dernière partie, généralise son propos en indiquant en quoi une telle sociologie du travail à l'école peut éclairer des problèmes pédagogiques récurrents.

L'expérience des lycéens est dominée par une contradiction majeure : le discours sur les vertus du travail, seul capable aujourd'hui de proposer une compréhension glo-

bale et légitime de la réussite scolaire, se trouve cependant régulièrement pris en défaut. Les élèves savent bien en effet qu'on peut échouer malgré un travail soutenu et, à l'inverse, réussir en fournissant des efforts très mesurés. La faible pertinence explicative du temps de travail estimé plonge alors les plus faibles d'entre eux dans des tensions majeures que, loin de les apaiser, les divers aménagements institutionnels n'ont fait qu'accroître. Même lorsqu'ils ont fait effort pour développer des pédagogies de l'exercice, ils ont en effet, dans le même temps, accru l'abstraction de certains programmes, empilé les uns sur les autres des dispositions contradictoires, rendu auto-référentielles des tâches scolaires qui, en se formalisant techniquement, ont contribué à aggraver les problèmes de motivation scolaire qu'elles étaient précisément censées résoudre.

À cette épreuve du sens du travail scolaire s'ajoutent celle de l'autonomie qu'il suppose, les élèves ayant notamment beaucoup de mal à se mettre au travail seuls, et celle du verdict qui le sanctionne, souvent vécu comme aléatoire. Les lycéens procèdent alors à des réaménagements en s'autorisant à ne pas tout faire, en continuant à apprendre par cœur malgré les critiques qu'ils encourent, en travaillant essentiellement en vue des contrôles. Bien qu'à la recherche d'un véritable intérêt intellectuel, ils oscillent entre fatigue et motivation et brouillent les frontières entre comportements vocationnels et attitudes instrumentales. Les enseignants quant à eux exercent désormais dans un cadre qui les incite notamment à développer la gestion de classe, à lier davantage apprentissages et évaluations, à accepter une régulation locale. Ils demeurent cependant perplexes face aux notions de compétences et d'objectifs et, comme les élèves, ils constatent que leur propre travail n'atteint pas souvent les objectifs fixés. Ils souffrent de cet écart entre prescrit et réel, peinent à faire le deuil partiel de leur discipline au profit de tâches plus relationnelles qui leur paraissent à haut risque. Loin d'évoluer vers la professionnalité attendue, ils tendent à autonomiser les sphères relationnelle et académique et connaissent alors un sentiment récurrent de déception lorsqu'ils corrigent des copies dont le niveau n'est pas à la hauteur des échanges auxquels les cours correspondants avaient donné lieu. Fatigués par la conduite de la classe dans les zones difficiles ou lassés par les rou-

tines dans les établissements plus faciles, ils présentent des signes importants d'usure professionnelle.

Lorsqu'elle croise la façon qu'a chaque groupe de protagonistes de concevoir et d'organiser son travail, Anne Barrère met notamment en évidence des méconnaissances réciproques : ainsi, alors que les élèves sont très préoccupés par les traces écrites qu'ils peuvent produire à partir des cours reçus, leurs professeurs sont surtout attentifs à la participation en classe et reculent devant la charge que représenterait le contrôle systématique des classeurs. Parfois l'accord ne se fait que dans le malentendu, c'est le cas lorsque, au reproche de n'être jugés qu'à travers les verdicts scolaires, répond celui de ne travailler que pour les notes. De tels glissements de perspectives apparaissent dans beaucoup d'autres interactions regardées d'une manière originale à travers le prisme du travail. La souffrance de tous les acteurs paraît d'autant plus grande qu'elle est généralement déniée par les uns comme par les autres : les professeurs tendent à sous-estimer l'inquiétude scolaire des élèves alors que ceux-ci méconnaissent l'épuisement des premiers, lié aux pratiques de test exercées sur eux pour tenter de les « faire craquer » et d'inverser le rapport de forces.

Ce cadre commun d'analyse par le travail s'avère fécond pour entrer dans une approche qui échappe très largement à l'attitude dénonciatoire qui prévaut souvent lorsque praticiens ou chercheurs adoptent unilatéralement le point de vue des élèves ou celui des professeurs. On comprend que ceux-ci, jeunes et adultes, confrontés à des problèmes largement identiques, comme, par exemple, la difficulté d'éprouver à l'école un intérêt intellectuel stable, connaissent des troubles similaires. Certes l'opacité commune engendrée par ce rapport au travail ne se solde pas par une sorte de match nul, car l'autonomie des élèves est plus faible que celle de leurs maîtres et c'est essentiellement leur avenir qui se joue dans le système scolaire. Mais les uns comme les autres, pris au piège d'une organisation des tâches qui n'explique que fort peu ses tenants et aboutissants sociaux, se trouvent pris au piège d'une croyance à l'« équivalent-travail », aussi indispensable pour maintenir la fiction d'une justice scolaire que peu résistante à l'épreuve des faits.

Si les diagnostics portés à partir de ces analyses sont originaux, les pistes de remédiation esquissées ne le sont pas moins. L'auteure soutient en effet que les préconisations en termes d'« explicitation » émises par la sociologie critique (2) ne peuvent atteindre seules leur but. D'une part parce qu'il paraît vain de réduire les malentendus par des procédures explicitables qui appellent elles-mêmes de nouveaux éléments à expliciter. D'autre part parce qu'une telle tentative met en jeu une autonomie des enseignants

que menacerait la standardisation des tâches et parce que les élèves eux-mêmes, à l'instar notamment des « forçats », procèdent à des gauchissements des consignes que personne n'a demandés, mais qui calment leurs angoisses face au caractère peu transparent du travail. Les solutions envisageables ne peuvent méconnaître et ces opacités et les stratégies des acteurs pour essayer de les tourner à leur moindre désavantage. Si l'on pense vraiment que les activités scolaires sont un travail, il faut alors regarder comment s'opère sa division. Cela peut aboutir à un découplage des tâches de formation et de celles d'évaluation (un même enseignant ne serait plus à la fois « joueur » et « arbitre ») qui, confondues, rendent plus complexes les apprentissages, ou passer par une façon de régler, non plus dans la classe, mais au niveau de l'établissement, les problèmes de « gestion » pédagogique. La conclusion de l'ouvrage propose même une solution surprenante, mais qui n'est pas, dans une telle optique, dénuée de sens : pourquoi ne pas doter les établissements de sociologues scolaires, qui aideraient ceux-ci à construire de façon plus autonome le travail en équipes ou la culture de l'évaluation qui font tant défaut ?...

Un autre intérêt, et non des moindres, de cet ouvrage est qu'il esquisse les recompositions de champs disciplinaires qu'appelle aujourd'hui la complexité des situations scolaires. Il paraît assez significatif que, lorsque le travail des acteurs est pris non comme le cadre de leur action, mais comme la condition même de leur identification, les aspects les plus profonds de leur expérience subjective apparaissent. La référence explicite à l'invitation de Mills (3) à établir une relation entre les enjeux collectifs et les épreuves subjectives, suscite des analyses des souffrances au travail des différents partenaires qui font ici écho à ce que peut dire Yves Clot depuis sa « clinique de l'activité » (4) : il y a plus dans le travail réel que dans le travail réalisé, dans l'inaccompli que dans l'accompli. L'exploration de ce décalage est source de maîtrise de son expérience de la part de qui s'y livre : lorsqu'il y a souffrance subjective au travail, c'est ainsi ce dernier qu'il faut soigner. De façon proche, semble-t-il, Anne Barrère refuse de s'inscrire dans les sempiternelles déplorations du malaise enseignant ou des incivilités des élèves. L'expérience de l'élève dissipé et celle de l'enseignant évaluateur renvoient, l'une comme l'autre, au contexte collectif, même si le professeur chahuté comme l'élève en échec se trouvent devant le poids de leur indignité personnelle et mis en demeure de l'assumer.

De la même manière, la volonté de partir des tâches réellement effectuées par les élèves pousse à prendre en compte la totalité des temps et des lieux où se réalise l'activité et rencontre les préoccupations d'une didactique ouverte qui tente, par-delà l'élève « générique », de s'inté-

resser aux différents milieux de travail et à la façon dont ils structurent les activités cognitives. En mettant par exemple en évidence les difficultés des élèves à construire des routines dans un monde extra-classe qui n'obéit pas à la même temporalité que les activités du cours, Anne Barrère rejoint des préoccupations comme celles de Christine Félix (5) qui s'attache à suivre le transport des milieux didactiques et à évaluer ce qu'il suscite de phénomènes de différenciation dans les apprentissages.

Une telle approche par le travail, à bien des égards très stimulante, peut en particulier aider à surmonter l'émiettement souvent induit par une pédagogie ou par une didactique des situations d'apprentissage trop peu soucieuses des contextes plus généraux dans lesquels elles s'inscrivent. Elle présente des convergences avec l'abord, par l'équipe ESCOL (6), de « malentendus socio-cognitifs », dont l'analyse montre que les problèmes de comportements et les difficultés d'apprentissage sont les deux faces d'une même réalité. Elle peut ainsi faciliter l'entrée dans ce qui co-construit les pratiques différenciatrices et tempérer une sociologie souvent trop négatrice des possibilités d'agir. Mais, pour progresser encore tant dans le diagnostic que dans la remédiation, il faudrait sans doute, pour Anne Barrère comme pour tous ceux qui s'engagent dans des recherches soucieuses des contextes qui structurent les apprentissages, faire effort pour entrer davantage dans la diversité des travaux à l'école. Il est vraisemblable, en effet, que le cadre donné par « le » travail scolaire s'avère rapidement trop large pour comprendre comment les contraintes curriculaires particulières (les objets précis de savoir comme les postures pédagogiques relatives aux segments du système éducatif ou les niveaux à atteindre) suscitent des épreuves subjectives dont les acteurs peuvent croire qu'elles sont liées à leur seule personne.

Patrick Rayou
IUFM de Créteil-ESCOL

NOTES

- (1) *Les lycéens au travail*, Paris : PUF, 1997 et *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- (2) On peut notamment penser à l'appel aux enseignants, de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (*Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris : Minuit, 1964, p. 111), pour qu'ils « vendent la mèche ».
- (3) C.W. Mills, *L'imagination sociologique* (1959), Paris : La Découverte, 1997.
- (4) Voir notamment « Clinique du travail et action sur soi », in *Théories de l'action et éducation*, (J.-M. Baudouin & J. Friedrich, Eds). Bruxelles : De Boeck, 2001.
- (5) S. Johsua et C. Félix, « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002, p. 89-97.
- (6) E. Bautier et J.-Y. Rochex, « Apprendre, des malentendus qui font la différence », in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (J.-P. Terrail, dir.) Paris : La Dispute, 1997, p. 105-122.

BÉZILLE (Hélène). – « **L'autodidacte** ». **Entre pratiques et représentations**. Paris : L'Harmattan, 2003. – 207 p.

Les pratiques autodidactes sont peu visibles, imbriquées dans la vie quotidienne, difficiles à observer, et elles posent de nombreux problèmes méthodologiques au chercheur. Aussi ce livre d'Hélène Bézille est-il le bienvenu, dans un champ de recherche qui, peut-être en raison de cette difficulté, n'est pas extrêmement fréquenté. Son intérêt principal tient à l'accent qu'il met sur les représentations sociales se construisant autour des autodidactes, et à la place qu'il donne à l'autodidaxie dans nos pratiques quotidiennes.

Sont parallèlement abordées de nombreuses questions, dont celle, importante, de la résonance de l'histoire. Il est en effet difficile de saisir pourquoi la figure de l'autodidacte exerce une emprise si forte sur les esprits si on ne la replace dans les contextes historiques qui la virent se développer depuis le siècle des Lumières jusqu'à la vulgarisation contemporaine de la notion d'autoformation, en soulignant l'importance d'un XIX^e siècle favorable aux parcours autodidactes. Le versant socio-historique de l'ouvrage (les trois chapitres de la première partie) restitue cette profondeur historique, qui contribue à la compréhension de ce qu'est devenue l'autodidaxie de nos jours, partie intégrante de l'éducation permanente. L'autodidaxie n'a pas disparu, et elle semble susciter des intérêts nouveaux, corrélatifs de l'élargissement des espaces d'apprentissages, d'un travail n'occupant plus une place centrale, de l'émergence d'un sujet social confronté à des évolutions personnelles et contextuelles rapides. Il semblerait qu'elle occupe une place d'importance dans nos formations diverses, dans nos choix d'orientation, dans la complémentarité qu'elle entretient avec des formes d'apprentissages plus académiques.

La question des représentations individuelles ou collectives attachées à l'autodidaxie n'avait jusqu'à présent été évoquée qu'à la marge d'autres travaux, et il était nécessaire de s'y arrêter, tant l'évocation des autodidactes met en jeu l'imaginaire, le fantasme, le stéréotype, de façon probablement plus prononcée que pour d'autres apprenants.

Pour Hélène Bézille, l'autodidaxie désigne une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives (p. 7). Définir l'autodidaxie est toujours un exercice périlleux – tant il est possible de la trop limiter ou au contraire de la diluer à l'extrême –, et la définition proposée ici l'inscrit délibérément dans l'interrelation, rompant avec l'image de solitude complète (apprendre seul et sans maître) trop fréquemment accolée à la légère à cet apprentissage informel.

Si l'autodidacte peut idéalement représenter l'envers de l'élève discipliné, un sujet non domestiqué par l'institution éducative, ce modèle est trop simple et stéréotypé, construit selon des clichés courants, capables de faire écran à toute réflexion. Ce modèle – comme toute autre représentation – semble posséder cette particularité de se donner pour la réalité, et Hélène Bézille travaille à rendre visible ce pouvoir de représentation.

La littérature déjà (Flaubert, London, Sartre) a véhiculé une représentation ambiguë et composite de l'autodidacte, selon deux polarités : d'un côté la figure héritée du XIX^e siècle, qui le met en scène de façon plutôt négative, de l'autre l'image du *self-made man* entrepreneur de lui-même, modèle entrepreneurial de la performance et de la réussite dans l'action et la création.

La première polarité aurait aujourd'hui laissé place à la seconde, plus représentative des valeurs contemporaines. Cependant, le contre-modèle (figure réactionnelle au modèle de l'excellence scolaire) continue d'être une référence pour ceux se définissant comme autodidactes. La figure de l'autodidacte n'est pas unitaire, et les nouvelles possibilités de largement valider des expériences professionnelles ou associatives par un diplôme (la loi sur la VAE pouvant légitimer l'autodidaxie ainsi que la valeur formatrice de l'expérience professionnelle et sociale), vont sans doute produire un « brouillage » (p. 53) de ces deux modèles de référence.

De façon générale, pour l'auteure, la représentation de l'autodidacte est mobilisée dans une logique d'attribution identitaire, qui définit autrui et nous définit du même coup quand il s'agit de nous distinguer de « la masse » pour souligner la spécificité d'un parcours « hors normes » sur le mode de la survalorisation ou de la disqualification. Réserver à autrui le terme d'autodidacte, c'est, par un exercice d'attribution identitaire, déclarer ma propre identité de non autodidacte. Il s'agit donc, aussi, d'attribution de places.

La représentation de l'autodidacte est empreinte de mythes et de fantasmes, elle fonctionne « à l'inconscient », et tant la sociologie que la psychanalyse ne parviennent à l'épuiser, pas plus que ne s'efface l'ambiguïté de la figure de l'autodidacte selon les récits littéraires, qui peuvent faire apparaître le personnage comme un individu anormal, décalé, particulièrement névrosé ou à l'inverse comme un héros tragique dont le destin a quelque chose d'universel (p. 90).

Une vision réductrice de l'autodidaxie consistant à en faire un apprentissage compensatoire, réparateur des effets d'une scolarité perturbée, n'est plus de mise. Bien que pouvant conserver des vertus compensatoires, l'auto-

didaxie a surtout une fonction de régulation et d'ajustement aux transformations de notre environnement, au quotidien mais aussi dans les circonstances plus délicates (bouleversement social, guerres, obligation d'émigration, disparition des ressources antérieures, etc). Elle est également présente dans toute entreprise créative, par exemple quand il y a production de savoirs nouveaux dans un domaine donné.

Le seconde partie de l'ouvrage, articulée autour de l'autodidaxie en pratiques, montre que les arts de faire de l'autodidacte sont de l'ordre de la *métis*, tirant le meilleur parti de l'environnement, de l'action intuitive, de l'orientation en contexte incertain, de la capacité d'autorégulation des apprentissages, d'une disposition mimétique plus ou moins cultivée.

Autant de points mettant en avant de nouvelles caractéristiques de l'autodidaxie liées à la société contemporaine qui viendraient modifier l'ancienne autodidaxie en valorisant l'adaptabilité autodidacte, cette adaptabilité qui est aussi une composante anthropologique (p. 151), plus ou moins développée, valorisée et encouragée selon les cadres culturels et sociaux.

S'éloignant du stéréotype survalorisant ou dévalorisant, l'autodidaxie se déploie en trois « espaces/temps » majeurs : *dans la vie quotidienne*, dans l'ordinaire et le moins ordinaire, quand les solutions habituelles sont insuffisantes, quand nous devons inventer des solutions inédites à un problème particulier, ou de façon plus urgente, quand nous devons trouver des solutions de survie au jour le jour ; *dans les situations de transitions de la vie* qui surgissent de façon imprévisible et remettent fortement en question nos équilibres, repères et cadres de références ; *dans la production d'une œuvre*, dans les moments plus ou moins longs et intenses de réalisation d'un projet de création, quand il y a production d'inédit (cas de la création artistique et intellectuelle par exemple).

Les pratiques autodidactes exercent ainsi une fonction adaptative et créative, et, de fait, la portée de l'autodidaxie s'étend considérablement, débordant son aspect compensatoire auquel les représentations la cantonnent trop souvent.

La démonstration d'Hélène Bézille recourt à la multidisciplinarité, alliant l'histoire, la sociologie, la psychanalyse, la psychologie sociale, les théories de l'imaginaire, sans oublier une attention soutenue portée à l'évolution de la formation des adultes et à la formation par l'expérience, dimension essentielle de l'autodidaxie. Grâce à ce large cadrage conceptuel et méthodologique, l'effort nécessaire est réalisé pour comprendre l'agencement des images séduisantes mais simplistes qui figent l'auto-

dacte en une figure par trop scindée entre un positif et un négatif réducteurs, qui empêchent de penser un réel plus complexe. L'autodidaxie en acquiert une épaisseur nouvelle dans la façon dont il est montré qu'elle opère dans ces replis d'espaces-temps qui lui sont particuliers et donnent aux individus la possibilité d'assumer leur quotidien mais aussi leurs moments existentiels forts.

Ce livre propose donc une approche renouvelée, qui, prenant de la distance avec la perception commune de l'autodidaxie et des autodidactes, permet de les mieux incorporer au présent culturel et éducatif, et de jeter un regard plus affiné sur les apprentissages informels, certainement en partie différents de nos jours de ce qu'ils furent par le passé. L'autodidaxie n'est pas une notion désuète, vouée à disparaître, elle s'est au contraire revitalisée en s'adaptant aux structures nouvelles des savoirs et aux pratiques offertes par la société post-industrielle. Dans la plupart des cas, elle n'est pas un fait éducatif quelque peu extraordinaire, atypique (même si les stéréotypes peuvent poursuivre leur travail de mythification), elle serait davantage un mode d'appropriation – de savoirs, savoir-faire et savoir-être – des plus communs et des plus répandus.

Christian Verrier

Université de Paris 8 - Saint-Denis

CHATELET (Anne-Marie), LERCH (Dominique), LUC (Jean-Noël) (dir.). – **L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle. Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe.** Paris : Éditions Recherches, 2003. – 431 p.

« Comète médico-pédagogique », continent perdu... Qui se souvient encore des écoles de plein air ? Et qui peut en dire quelque chose qui tienne ? Celui qui, désormais, aura lu cet ouvrage issu d'un colloque organisé par les auteurs voici peu de temps.

Le plus étrange, c'est que l'histoire est récente. Nées au début du XX^e siècle (1904 en Allemagne), déployées après la première guerre mondiale, les écoles de plein air seront plusieurs milliers sur plusieurs continents à la fin des années 30. Elles disparaîtront après la deuxième guerre mondiale. Il n'en reste pratiquement plus rien. Par manque d'organisation ? Non. La Ligue pour l'Éducation en plein air est fondée dès 1906 ; elle tient son premier congrès en 1922, suivi par bien d'autres. Ce livre est en quelque sorte son dernier acte, celui qui lui rend vie par l'histoire.

« Sauver la graine, redresser l'homme », telle est l'ambition de ces écoles de plein air qui veulent, dans une alliance de l'hygiène et de l'école, des soins et de la rénovation de l'école, sauver l'espèce par ses enfants. Conçues comme écoles spéciales de la prévention contre la tuberculose (un des grands fléaux de l'époque), elles vont rapidement en arriver à prétendre s'occuper de toute la jeunesse des écoles. Au départ, elles combinent les deux pratiques classiques de la lutte contre la tuberculose, la climatothérapie d'une part (selon un modèle allemand), le plein air à la campagne d'autre part (dans la suite des hôpitaux). On les connaît certes sous le nom d'écoles du plein air, mais elles prendront aussi bien le nom d'écoles de la forêt, d'écoles à l'air libre, d'écoles au soleil, d'écoles à la mer. Elles s'élèvent à la fois contre la ville, morbide et immorale, et contre l'école ordinaire, étouffante et intellectualiste.

Tombée dans l'oubli, cette école fut pourtant une réussite : « Dans les faits, la grande ambition de l'école du plein air lui a permis de devenir un lieu de développement de la médecine préventive, un instrument d'une politique municipale de l'enfance, un laboratoire pédagogique et un espace d'invention architecturale » (p. 10). Du côté des médecins, elle a permis à certains de mettre en place une médecine sociale préventive, même si la plupart n'y ont vu qu'une démarche par trop empirique et qu'une occasion pour l'administration de prendre encore plus de place. Du côté des pédagogues, elle a représenté un champ d'expériences pédagogiques en lien avec l'Éducation nouvelle et le naturisme (activités physiques, hygiène quotidienne, exploitation du milieu). Du côté des architectes, elle a constitué une tentative pertinente de faire vivre le plein air dans la ville (pavillons, terrasses, kiosques, murs de verre, parois escamotables). Du côté des politiques, elle a favorisé chez certains la conception d'un solidarisme et d'un socialisme qui s'est traduit par une politique de l'enfance ambitieuse.

Une telle réussite, on l'aura compris, ne va pas sans ambiguïtés : la réalité du plein air a souvent été sujette à caution ; ce rouage utile à la lutte antituberculeuse a pu aussi alimenter une politique de mise à l'écart des malades ou d'encadrement et de contrôle des classes populaires ; le déploiement de cette solution a pu fonctionner comme un moyen de résistance à la vaccination ; la volonté de « sauver » la race a pu se manifester sous forme d'un credo patriotique ou d'une tentation eugénique.

Il reste que, en guise de bilan, l'ouvrage n'hésite pas à parler de constat commun : l'école de plein air est un échec fécond. Certes les expériences ont été limitées dans bien des cas et elles n'ont pas eu de postérité. Mais cette école s'avère un formidable terrain d'expériences en marge du système institutionnel. Si la vaccination et les

médicaments ont eu raison d'elle en quelque sorte, pour le bien des enfants d'un certain côté, on peut estimer que les principes de cette école ont pénétré l'enseignement primaire et l'architecture des écoles. Nous aurions, pour notre part, peut-être tendance à être moins optimiste sur ce point... Mais là n'est pas l'essentiel.

Ce qui nous est donné à voir ici, c'est bel et bien, à travers cette expérience, toute une articulation de structures éducatives entre l'Éducation nouvelle, les colonies de vacances, les centres aérés, les sanatoriums et préventoriums, les classes de nature. Ce qui suppose l'action croisée, différenciée et conflictuelle au besoin, de plusieurs catégories d'éducateurs : les hygiénistes (ces médecins de l'enfance), les philanthropes, les pédagogues, les politiques, les architectes, les naturistes, les éducateurs sportifs, etc.

Pour rendre compte de cet ouvrage, nous avons privilégié une approche générale qui donne à voir l'« esprit » d'un ensemble, ce qui permet d'inclure les trente-trois communications de ce colloque international et interdisciplinaire. Notons que les articles sont en français mais qu'ils sont traduits en anglais (au minimum, sous la forme d'un résumé). L'organisation de l'ouvrage est rigoureuse. Outre les contributions initiale et finale des organisateurs (A.-M. Châtelet et J.-N. Luc), les textes sont réunis de façon cohérente en cinq parties (suivies d'une récapitulation des sources et de la bibliographie). La première dresse un panorama assez général de la présence des Écoles de plein air dans neuf pays (Allemagne, Angleterre, Belgique, Pays-Bas, Suède, Italie, Espagne, France, Suisse). La seconde examine l'aspect médical (cinq contributions) ; la troisième l'aspect pédagogique (six contributions) ; la quatrième l'aspect architectural (cinq contributions) ; et la dernière examine le quotidien des écoles de plein air françaises (cinq contributions). Une telle organisation rend la lecture aisée et agréable, agrémentée par des plans et surtout par des photos parfois assez étonnantes (voir Adolphe Ferrière, barbe au vent d'hiver, faire du ski en maillot de bain ne manque pas de faire sourire...).

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation – CIVIIC
Université de Rouen

DENIS (Daniel), KAHN (Pierre) (dir.). – **L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.** Paris : CNRS Éditions, 2003. – 298 p.

Issu d'un travail pluridisciplinaire mené à l'IUFM de Versailles, cet ouvrage propose un parcours guidé dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, à la ren-

contre des textes consacrés aux matières principales de l'enseignement primaire obligatoire, telles qu'elles sont énumérées dans la loi du 28 mars 1882. À partir de ce corpus, les onze auteurs du livre entendent ressaisir l'identité – alors en cours de construction – d'une culture primaire entendue en un sens élargi, englobant l'enseignement primaire supérieur, les écoles normales et, au sommet de la pyramide, les écoles normales supérieures de Fontenay et Saint-Cloud. La thèse défendue est que cette culture primaire n'est pas monolithique, mais au contraire travaillée par des tensions multiples entre les disciplines, et même à l'intérieur de chacune d'elles : les tiraillements touchent aux finalités – utilitaires ? éducatives ? – de l'enseignement populaire, aux liens équivoques qu'il entretient avec l'enseignement secondaire, ou encore aux modèles pédagogiques qui sont préconisés pour lui. Selon Daniel Denis et Pierre Kahn, deux « paradigmes » (p. 6) sont en présence, le premier perpétuant les valeurs traditionnelles de l'enseignement primaire, le second tirant celui-ci vers l'enseignement « libéral » exalté par le ministre Ferry et une certaine forme de pédagogie « active ». Parue trente ans après la première, la seconde édition du *Dictionnaire*, en 1911, apporte, selon eux, une configuration nouvelle à cette contradiction interne puisque, tandis que dans chaque matière un « processus de lissage » a imposé une unification du discours pédagogique, entre celles-ci les disparités demeurent : tantôt un « modernisme » pédagogique s'est imposé – ainsi, en géographie ; tantôt, à l'inverse, ce sont les options plus conservatrices qui prévalent désormais – par exemple, pour l'enseignement du français. On le voit, à travers l'étude des tensions internes au *Dictionnaire* de Buisson, c'est une pédagogie républicaine composite qui est mise à nu, à la fois novatrice et pusillanime, où les hantises sociales transparaissent autant que les hardiesses didactiques : nous sommes loin ici de la célébration d'une école républicaine imaginaire.

Ainsi, dès le premier chapitre, consacré symboliquement à la matière inaugurale du programme scolaire républicain, l'éducation morale et civique, ce sont les liens de cette pédagogie républicaine avec celle de la période précédente qui sont soulignés. Laurence Loeffel rappelle que pour construire une morale laïque destinée à l'école primaire, les réformateurs républicains n'ont pas procédé *ex nihilo*, mais qu'ils ont largement repris à leur compte l'une des missions traditionnelles – et traditionnellement éminente – de l'école populaire confessionnelle, la moralisation des classes pauvres. Celle-ci est seulement repensée dans les cadres neufs de la neutralité religieuse imposée par les lois de 1882 et 1886. Toutefois, sur ce point, le *Dictionnaire de pédagogie*, qui restitue les textes officiels – ceux de Jules Ferry et de son directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson lui-même –, fait aussi en-

tendre une « petite musique » plus singulière, celle du protestantisme libéral, dont Buisson et plusieurs des rédacteurs sont d'éminents représentants : on y suggère une éducation qui laisserait sa place à l'éveil d'un sentiment religieux libéré des dogmes et des Églises. Mais, dans la seconde édition, si ce noyau dur spiritualiste de l'édition précédente est préservé, il est désormais confronté aux avancées théoriques de la psychologie scientifique et, surtout, de la sociologie avec Durkheim, qui livre les célèbres articles *Éducation et Pédagogie*.

Ce lien avec la tradition conditionne aussi les débats, parfois exacerbés par les avancées de la science universitaire, qui traversent d'autres champs disciplinaires. Une contribution de Pierre Boutan détaille celui qui, pour l'enseignement de la langue, oppose les défenseurs de l'enseignement traditionnel et les partisans des « méthodes intuitives ». Elle montre comment l'ambition de « faire science » à l'intention du monde instituteur a conduit certains rénovateurs, partisans d'un enseignement grammatical reconstruit à partir des données de la toute nouvelle « grammaire historique », à minorer l'apport des « grammairiens philosophes » de l'âge classique et à dénoncer la pédagogie censée s'en inspirer, « sorte de code pénal appliqué aux écoliers » (Dussouchet, cité par l'auteur p. 62) ; tandis que d'autres, à l'inverse, s'attachent à penser la réforme de l'enseignement dans un rapport moins conflictuel avec les grammairiens classiques. Mais dans le camp des « rénovateurs » eux-mêmes, d'autres divergences se manifestent : quand il s'agit, par exemple, de l'attitude à prendre à l'égard des « patois », ces langues maternelles dont Bréal souhaitait que l'apprentissage du français ne se fit pas sur fond de leur interdiction, mais au contraire en jouant des « nombreux et instructifs rapprochements » (Bréal, cité p. 65) que leur libre usage chez les jeunes enfants rendait possible ; ou de la place de la dictée dans les activités d'apprentissage de la langue écrite à l'école. Toutefois, par rapport à ces avancées pédagogiques de la fin des années 1870-1880, le *Nouveau dictionnaire* de 1911 enregistre une stagnation, sinon un recul : le renouvellement des auteurs favorise l'effacement de certaines prises de position hardies – par exemple à l'égard des patois – de la première édition.

Les désaccords pédagogiques manifestés dans l'ouvrage ne se limitent pas à l'enseignement de la langue. Dans l'enseignement des sciences aussi, P. Kahn décèle, sous le consensus apparent des rédacteurs quant aux finalités éducatives de l'enseignement scientifique, des « déclinaisons subtiles » (p. 162) dans le mode d'affirmation de cette valeur éducative : celle-ci est en effet modulée par des considérations diverses selon les auteurs et même contestée par quelques-uns. Il montre comment, de ce point de vue, l'ouvrage réfracte les ambiguïtés des textes

officiels contemporains, qui oscillent entre une visée éducative pour cet enseignement et son bornage dans les réalités utilitaires de l'enseignement populaire ; mais comment aussi certains des auteurs proches de Buisson – les Pécaut, principalement – dénoncent les risques que feraient courir à une « éducation libérale » pour l'enfance populaire un rôle prééminent des enseignements scientifiques et de l'idéologie positiviste qu'ils enveloppent. Ces positions variées traduisent aussi les convictions plus générales des auteurs touchant la politique scolaire républicaine, tantôt favorables à une unité de visée entre les deux ordres d'enseignement, tantôt, au contraire, soucieux de renforcer la spécificité de chacun d'eux.

Ces ambiguïtés, où les options pédagogiques sont sous-tendues par des idéologies du monde social, se repèrent nettement à propos d'une discipline-phare du programme républicain, le travail manuel. Dans son étude sur les articles qui lui sont consacrés dans le *Dictionnaire*, où il prend le contre-pied de thèses classiques affirmant l'inadéquation de cet enseignement général aux besoins concrets de la formation aux métiers manuels, Renaud d'Enfert expose de façon convaincante que ses promoteurs, dont certains livrent des articles au *Dictionnaire*, le considéraient moins comme une préparation professionnelle aux métiers ouvriers que comme un instrument d'émancipation populaire. En outre, sa mise en forme didactique a accentué son éloignement à la fois des pratiques professionnelles concrètes et des modes traditionnels de transmission des savoirs qui les accompagnent. Toutefois, ces discours de légitimation du nouvel enseignement ne sont pas dépourvus d'ambivalences, où les thématiques d'émancipation ouvrière en côtoient d'autres, plus soucieuses de la conservation de l'ordre social. Ainsi, Renaud d'Enfert fait ressortir la coloration plus franchement conservatrice des articles consacrés à l'enseignement féminin, où le destin social de la future épouse, mère et ménagère est toujours sous-jacent. L'évolution est toutefois sensible d'une édition à l'autre du *Dictionnaire*, en faveur d'une fonction émancipatrice de l'enseignement manuel féminin, dont, ceci expliquant pour partie cela, la rédaction des articles le concernant est désormais confiée à des femmes.

On pourrait regretter que le coup de projecteur ainsi jeté sur les matières du programme primaire élémentaire de 1882 laisse dans l'ombre de nombreux textes du *Dictionnaire de pédagogie*, consacrés à des enseignements ne relevant pas du cycle élémentaire et souvent rédigés avant l'élaboration des programmes républicains, comme ceux relatifs à l'architecture, confiés à Viollet-le-Duc, à la cosmographie et à l'astronomie, dont Flammarion rédige l'article principal, à la législation usuelle ou encore à l'économie politique. Rappelons en effet que le *Diction-*

naire, dans sa première version, n'a pas été conçu pour répondre aux programmes de 1882 mais qu'antérieur à eux dans son projet comme dans une partie de sa parution, il s'inscrivait plutôt dans la dynamique engagée par Victor Duruy à la fin du Second Empire, pour « fortifier » – ce sont ses termes – les programmes d'école normale jusque-là bridés par les règlements conservateurs de 1851. Portée par ce courant réformateur en faveur de l'enseignement populaire, qui s'impose en France comme en Europe dans les années 1870 et que mettent en scène les expositions scolaires internationales de Vienne (1873) ou de Philadelphie (1876), toute une partie de l'ouvrage, proche des programmes de l'enseignement spécial fondé par Duruy, appartient bien à la période qui précède les lois scolaires républicaines et mériterait d'être relue dans cet éclairage. C'est ainsi que nombre d'auteurs de la partie encyclopédique du *Dictionnaire* ont aisément recyclé – et il serait intéressant de s'intéresser de plus près aux caractéristiques de cette « transposition didactique » d'un genre particulier – des pans entiers d'ouvrages de classe parus antérieurement pour l'enseignement secondaire ou secondaire spécial. Mais il serait injuste d'en faire le reproche aux auteurs du présent livre, dont ce n'était pas le projet. Par leur travail documenté et précis dans le domaine d'étude qu'ils se sont choisis, ils ouvrent des perspectives nouvelles et stimulantes sur l'ouvrage de Buisson, par lesquelles on découvre qu'il offre encore à la recherche bien des sentes à débroussailler.

Patrick Dubois
IUFM de Bourgogne

FELOUZIS (Georges) (dir.). – **Les mutations actuelles de l'Université**. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. – 400 p.

Cet ouvrage est constitué d'une sélection des communications les plus significatives d'un colloque tenu à Bordeaux en mai 2002 sur le thème de « L'enseignement supérieur en questions ». Il s'agissait de la première manifestation scientifique d'un réseau (le RESUP) dédié à l'étude du dernier niveau du système éducatif et dont l'objectif est de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Une présentation de ce réseau et de ses missions est disponible à l'adresse suivante : <http://www.u-bordeaux2.fr/resup/>

La volonté de fédérer des recherches aux horizons multiples autour de l'enseignement supérieur se heurte rapidement, comme le soulignent G. Felouzis dès l'introduc-

tion et F. Dubet dans ses conclusions, à l'extrême diversité des études qui portent sur cet objet pratique, au point que F. Dubet s'interroge sur la possibilité même de le transformer en objet scientifique un tant soit peu homogène (p. 363). La lecture de l'ouvrage entretient en partie ce doute : on y observe d'abord une grande hétérogénéité des objets étudiés, tant l'étiquette « enseignement supérieur » englobe des situations, des étudiants, des établissements, voire des systèmes (pour les comparaisons internationales, développées de manière très éclairante dans cet ouvrage) peu homogènes. Mais la diversité est aussi celle des approches : paradigmes, disciplines, méthodes, points de vue. En soi, cette grande hétérogénéité n'est bien sûr pas un mal pour un champ d'étude en élaboration. Elle peut aussi s'expliquer, comme le suggère F. Dubet, par la nature même de l'objet « enseignement supérieur » : varié, complexe, voire hétéroclite, en pleine expansion et mutation. En ce qui concerne l'analyse des pratiques d'étude par exemple, qu'y a-t-il de commun entre un petit groupe d'étudiants des « classes prépa », sélectionnés, encadrés, rompus aux « colles » (qui constituent autant de feed-back) et « drillés » à passer des concours et un grand groupe anémique d'étudiants d'un premier cycle universitaire massifié, à la recherche désespérée des règles du « contrat didactique », trop souvent implicites ?

Cherchant néanmoins à réintroduire une certaine unité au sein de ces études éparées, G. Felouzis propose, dans une introduction structurante, de tirer un fil rouge entre toutes ces interrogations, celui de la mutation actuelle de l'enseignement supérieur : son sens, ses modalités et ses mécanismes. F. Dubet le rejoint, lorsqu'il suggère dans la conclusion que l'analyse du processus de changement, et plus particulièrement, des processus de production est peut-être celui qui permettra de fédérer une sociologie de l'enseignement supérieur. Sur cette base, l'ouvrage retrouve une certaine cohérence d'ensemble et se divise en cinq parties. Les trois premières sont centrées sur l'analyse des politiques publiques de gestion de la mutation de l'enseignement supérieur, les deux dernières sur le comportement des utilisateurs au sein de ces systèmes en changement, ces comportements étant considérés à la fois comme causes et conséquences des mutations : flux d'étudiants, pratiques d'étude, insertion professionnelle, « effet établissement ».

Dans la première partie, ce sont les **politiques publiques locales** qui sont analysées. D. Filatre montre notamment comment les collectivités locales ont progressivement émergé en tant qu'agents de mutation de l'enseignement supérieur, bien au-delà de leur ancien rôle de simples exécutants, au point de parler de « systèmes régionaux d'enseignement supérieur » (p. 39). M. Grosseti note que, à l'encontre de leur réputation d'immobilisme, ce sont les

universités qui ont fait preuve d'un dynamisme certain dans le domaine des collaborations industrielles. « Malgré » l'existence du secteur plus privilégié des Grandes Écoles, elles sont notamment parvenues à avoir, du point de vue de la production de recherche, « un fonctionnement proche de leurs homologues des autres pays » (p. 65), qui pourtant ne pâtissent pas d'une pareille concurrence.

La deuxième partie regroupe trois contributions axées sur l'**analyse de systèmes étrangers d'enseignement supérieur**, qui mettent en perspective le « cas français ». Il s'agit de trois études de cas, détaillées, bien documentées et qui recourent à des méthodes d'investigation originales, comme l'analyse des collaborations scientifiques au sein d'un territoire national en utilisant l'indicateur des co-signatures de publications (p. 104). Ces approches ont, entre autres, le mérite d'interroger de manière critique des lieux communs sur le supérieur. Par exemple, la concurrence entre établissements, souvent décriée a priori, peut se révéler un puissant moteur de redynamisation de l'offre de formation. Une dispersion des moyens ne conduit pas forcément à des gaspillages, à l'encontre du dogme actuel des « pôles d'excellence ».

La troisième partie aborde la question de **la gestion et du fonctionnement des établissements universitaires**, essentiellement sous l'angle de la part d'autonomie dont ils disposent et de la manière dont cette autonomie s'exerce au sein de contraintes nationales et disciplinaires. C. Musselin analyse ainsi comment des politiques différentes de recrutement des universitaires se développent dans quatre pays, en fonction de la capacité d'intervention dont y jouissent les établissements. S. Mignot-Gérard montre que cette capacité reste faible dans le domaine des politiques de recherche. F. Kletz et F. Pallez aboutissent à une conclusion similaire en ce qui concerne les modes de constitution de l'offre de formation : les logiques individuelles et disciplinaires cantonnent encore souvent l'équipe présidentielle, le « gouvernement » de l'établissement, en arbitre faible des conflits qu'elles ne manquent pas de faire naître. Ici aussi, l'approche comparative permet de dépasser le cliché. Ainsi, C. Musselin montre que même les universités privées américaines n'obéissent qu'imparfaitement et de manière non automatique aux lois de l'offre et de la demande des inscriptions et des débouchés. D'autres logiques y sont aussi à l'œuvre, sous l'impulsion de l'établissement, comme le souci de se maintenir dans le groupe des « research universities », même dans des secteurs peu porteurs en termes d'attractivité et de débouchés.

L'approche des **parcours étudiants et de leur insertion professionnelle** est au cœur de la quatrième partie. L'émergence de l'établissement comme entité à part entière de la politique universitaire conduit G. Felouzis à s'interroger sur l'existence d'un « effet établissement » dans le supérieur, y compris en ce qu'il permettrait de mettre à jour de nouvelles formes d'inégalités, autres que sociales. A. Frickey et J.-L. Primon explorent, quant à eux, la relation entre l'investissement temporel (le temps consacré aux études) et pratique (degré d'approfondissement du cours) des étudiants et leur réussite. Ils montrent bien que cette relation est loin d'être linéaire et que ces facteurs agissent d'autant plus qu'ils sont associés à d'autres, tels que le passé scolaire de l'étudiant. C'est l'effet net des « classes prépa » que cherchent à isoler M. Duru-Bellat et ses collègues, notamment en regard de leur coût financier collectif et de leur coût individuel en termes de charge de travail. Leur analyse fouillée conclut à un « effet prépa » durable, en allant jusqu'à isoler les compétences spécifiques que ce dispositif pédagogique particulier permet de développer, comparativement à d'autres formations bac + 2 universitaires. Enfin, J. Murdoch clôt cette partie en revenant sur l'effet établissement, mais cette fois dans le domaine de l'insertion professionnelle des diplômés et en comparant six pays européens et le Japon. Il indique notamment que cet effet produit, au supérieur, des écarts en termes d'insertion professionnelle des étudiants aussi importants que ceux qui sont enregistrés, au secondaire, en termes de différences d'acquisition entre les élèves.

La cinquième et dernière partie de l'ouvrage regroupe trois études portant sur **l'offre de formation** des universités et son évolution. La question de la professionnalisation des cursus est notamment abordée. Sous l'angle de la demande d'abord, B. Fourcade et J. Haas observent un succès grandissant des filières professionnelles en France et en Allemagne, succès qu'ils expliquent par une évolution du choix des jeunes pour des études moins « risquées », en termes de probabilité d'obtention du diplôme convoité. Sous l'angle de l'offre ensuite, D. Maillard et P. Veneau analysent les projets de licences professionnelles, en montrant comment la plupart d'entre elles allient l'ancien et le nouveau. Constituées souvent de reprises de formations antérieures, elles comportent également des aménagements, voire des innovations pédagogiques. À toute règle, existent des exceptions. Alors que l'ensemble de l'ouvrage consacre en quelque sorte l'autonomie naissante des établissements, c'est un mouvement inverse qu'a connu l'enseignement supérieur artistique, selon G. Galodé et C. Michaut. Il a vu sa tutelle se renforcer et a été invité à s'aligner sur des conditions imposées par les autorités nationales, en vertu de la grande hétérogénéité de départ de ses différents cursus.

Qu'il me soit permis, en finale, d'exprimer deux remarques, l'une de détail, l'autre plus générale, mais toutes deux assez mineures en regard du grand intérêt général de l'ouvrage. Une précision d'abord. Il est souvent fait état, tout au long de l'ouvrage, d'une « spécificité française » concernant la structure de l'enseignement supérieur. Un « étranger » pourrait-il se permettre de la préciser ? En effet, ça et là, « l'exception française » est présentée comme résidant dans l'existence d'un système binaire : « la coexistence de plusieurs institutions qui ont pour mission... » (p. 10), « la particularité française en la matière est la juxtaposition d'institutions qui donne à voir une grande diversité ... » (p. 221), « le système français présente l'originalité d'être dual, avec d'un côté des filières ouvertes et de l'autre des filières fermées... » (p. 251). En fait, des systèmes d'enseignement supérieur binaires sont observés dans bien d'autres pays, la coexistence d'établissements très divers ou de filières ouvertes et fermées aussi (Confédération des conférences des recteurs de l'UE, 1999). Ce qui semble vraiment spécifique au « cas français » réside plutôt dans le renversement très particulier de la hiérarchie implicite que connaissent les autres systèmes binaires : le secteur universitaire est, partout ailleurs, traditionnellement le plus valorisé, tant dans les mentalités que dans le financement, notamment parce qu'il participe à la formation des élites et qu'il produit l'essentiel de la recherche. La spécificité tient donc très précisément à ce que, comme le souligne F. Dubet, « l'université française n'a jamais été une institution forte » (p. 364) au sein d'un système binaire.

De manière plus générale enfin, on s'étonne parfois de la tonalité optimiste et volontariste de certains propos, notamment quant aux capacités de ce nouvel acteur, l'établissement, à dépasser les crises de l'enseignement universitaire. L'apothéose se trouve dans un des sous-titres de la conclusion : « L'université n'est pas en crise » (p. 364). Bien sûr, le sentiment de « crise » est éminemment subjectif et pourrait dès lors être facilement vécu comme perpétuel. Mais, il me semble quand même que les interrogations actuelles sur les finalités de la formation universitaire (cf. le titre embarrassé de l'ouvrage de Renaut « Que faire des Universités ? ») et les prises de position alarmistes de certains de ses acteurs (Lorenzi & Payan, 2003 ; Jourde, 2003) rendent difficilement acceptable l'idée que la crise est résolument derrière nous. Ne peut-on d'ailleurs mettre en relation cette observation avec le fait qu'aucune contribution de cet ouvrage ne se penche directement sur des acteurs malgré tout centraux de l'enseignement universitaire, les enseignants-chercheurs ? Il s'agit sans doute d'une piste importante de développement des recherches dans le domaine. Autrement dit, peut-on vraiment espérer voir se consti-

tuer une sociologie de l'enseignement supérieur sans prendre en compte la manière dont ses acteurs exercent leur profession et sans analyser plus avant leur sentiment par rapport à l'évolution de cette profession ? À titre d'hypothèse, je ne serai pas surpris qu'ils évoquent encore aujourd'hui, même s'ils le faisaient déjà dans les années 1960, un nouveau déclin de l'institution « Université », pour reprendre l'analyse éclairante de F. Dubet (2002), sentiment de déclin qu'il s'agirait de prendre aussi pour objet d'étude prioritaire.

Marc Romainville
Université de Namur

RÉFÉRENCES

Confédération des conférences des recteurs de l'UE (1999), *Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe*. Bruxelles : Confédération des conférences des recteurs de l'UE.

Dubet F. (2002). – *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Lorenzi J.-H. & Payan J.-J. (2003). – *L'université maltraitée*. Paris : Plon.

Jourde P. (2003). – Ce qui tue l'université française. *Le Monde diplomatique*, septembre 2003.

GIUST-DESPRAIRIES (Florence). – **La figure de l'autre dans l'école républicaine**. – Paris : PUF, 2003. – 225 p. (Éducation et formation).

Florence Giust-Desprairies, professeure de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, a contribué à plusieurs articles et livres collectifs fondateurs d'une dynamique renouvelée dans le champ de la psychologie sociale clinique. Ses travaux plus personnels la conduisent, à partir notamment de l'œuvre de Cornélius Castoriadis et autour de la notion « d'imaginaire collectif », à interroger l'imaginaire en tant que lieu d'articulation du psychisme et du social et à confronter cette réflexion aux données issues des interventions qu'elle mène au sein de l'institution scolaire. C'est ainsi qu'après un premier ouvrage sur les représentations de l'enfant idéal dans les pédagogies dites nouvelles (*L'enfant rêvé*, A. Colin, 1989), elle publie en 2003 trois livres issus de son travail d'habilitation à diriger les recherches, dont *La figure de l'autre dans l'école républicaine* qui fera l'objet de ce compte rendu.

L'ouvrage s'articule autour d'une idée forte : le modèle républicain, en mettant l'accent sur l'abstraction et l'universalisme, induit chez les enseignants et les enseignantes des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui les empêchent d'accepter les élèves réel-le-s et d'élaborer la réalité ; autour de cette trame, l'auteure tisse tout un jeu de significations et d'explorations extrêmement

finances de la construction de soi du sujet, et notamment du sujet enseignant, au sein d'une institution et d'une société. Elle part pour cela de la notion d'identité qu'elle définit en distinguant :

« – l'identité au niveau psychique, qui procède en particulier d'introjection d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales déterminant des modalités singulières de résolution de conflits et d'évitement de l'angoisse (...).

– l'identité au niveau social, qui concerne le sujet qui découvre ou se voit proposer, voire imposer, des matériaux qui prétendent coïncider avec ses demandes : objets offerts à l'investissement qui peuvent apparaître comme contraignants ou laisser la place à la création. Le social, par la voie de ses organisations, propose des codes, des repères, un système de symbolisation qui inscrivent ou non le sujet dans une dynamique d'échange et de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux. » (p. 9).

On voit donc que le sujet (et notamment le sujet enseignant) intériorise les représentations sociales qui l'entourent pour construire ses propres réponses, jusqu'au moment où ces représentations ne parviennent plus à jouer leur rôle d'étayage psychique, notamment lorsque l'écart entre l'idéal qui les sous-tend et la réalité se fait trop grand (p. 34, 61 et 138). C'est alors que survient la crise, qui « se manifeste comme une sidération de l'imaginaire » (p. 215) et à laquelle « l'individu doit faire face avec ses seules ressources » (p. 34). Ce mécanisme peut aller jusqu'à mettre en danger la capacité du sujet à nouer des liens (p. 5). C'est pourquoi le projet de l'auteure consiste avant tout à : « poser des hypothèses sur la manière dont les situations, concrètement vécues, [viennent] heurter les systèmes de représentations à l'origine des pratiques et des relations professionnelles » (p. 11), ce qui va la conduire à explorer cet « imaginaire républicain » qui sert d'étayage au psychisme des enseignants et des enseignantes.

Construite sur un idéal de rationalité et de primat du savoir, au détriment de la subjectivité et de l'histoire du sujet, « la culture scolaire (...) est sous-tendue par un fantasme de maîtrise des situations. Elle conduit à faire l'économie du questionnement sur l'implication de l'ensemble des protagonistes ; supposant une socialité réduite à des statuts et à des rôles directement reliés à l'institution, [les enseignants] sont (...) serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. » (p. 11). Une telle position (il faudrait même dire une telle croyance) les conduit à chercher, lorsque les situations s'avèrent plus difficiles que prévues, des réponses qu'ils et elles voudraient universelles, c'est-à-dire finalement préconçues

en extériorité (par un « grand Autre » dirait un auteur comme Gérard Mendel). C'est ce que l'auteure va appeler les « attentes magiques des enseignants » (p. 23). De telles attentes poussent évidemment à nier l'altérité, puisque l'autre doit correspondre à la représentation qui en est faite en extériorité, et ne peut être appréhendé comme une entité singulière à découvrir. Ce qui empêche les enseignant-e-s de dégager, dans l'ici et maintenant de la situation réelle telle qu'elle est vécue et peut être partagée par les différents protagonistes, des lignes de sens qui permettraient de donner de l'intelligibilité à ce vécu commun et d'en construire une représentation sinon partagée, du moins susceptible de servir de support à un échange. Le risque sera alors de « constituer [cet autre] comme être de besoin, c'est-à-dire comme porteur d'un manque de l'ordre d'une nécessité nommée par le maître et que celui-ci se donne pour tâche de combler » (p. 50), et de se muer soi-même en grand ordonnateur du désir d'autrui.

Car, à l'opposé de l'identité dynamique, fluide pourrait-on dire, telle que l'auteure la conçoit, les enseignants et les enseignantes se raccrochent trop souvent à une représentation de l'identité que Florence Giust-Desprairies qualifie de « compacte » (p. 14), et que l'on pourrait interpréter comme un besoin d'intangibilité, placé sous le signe de l'illusion de la permanence. Une identité que l'on pourrait cerner, écrire dans un livre, apprendre et enseigner... Mais les élèves réel-le-s échappent à toute description préalable et leur réalité vient mettre en danger ce système défensif des enseignant-e-s. L'illusion ne peut plus alors se maintenir qu'au prix de l'exclusion des élèves considéré-e-s comme les plus « atypiques », à moins, évidemment, qu'ils et elles ne soient, en réalité, les représentant-e-s les plus « typiques » de ce que l'inconscient des adultes cherche à refouler : « Il est impossible de se débarrasser de ses pulsions qui resurgissent comme étrangeté, mais il reste toujours possible de s'en défaire en écartant ceux par qui le mal arrive ou qui en sont projectivement dépositaires. » (p. 53). Un exemple tout à fait marquant en sera donné au chapitre 8 (voir ci-dessous), à travers l'analyse de la situation du lycée Alfred Jarry.

Car, après trois chapitres essentiellement théoriques, Florence Giust-Desprairies éclaire et approfondit certains concepts en s'appuyant sur l'analyse de la situation de plusieurs établissements dans lesquels elle a pu intervenir. C'est ainsi qu'elle reprend, au chapitre 4, le *Malaise dans la civilisation* de Freud pour montrer le rôle de l'idéal et la part d'illusion toujours nécessaire pour pouvoir investir un objet, au risque que cette illusion ne vienne ensuite faire obstacle à la prise en compte de l'objet réel ; elle souligne également la part d'énergie considérable que demande le maintien d'une telle illusion. Elle applique cette grille à la situation de l'école Jules Ferry à travers,

notamment, le cas de Caroline, particulièrement éclairant. Celle-ci, d'abord déstabilisée par les difficultés et le comportement de ses élèves, se crée une image d'eux et elles comme des « gens admirables », ce qui revient, selon l'auteure, « à [leur] retirer leur statut d'enfant » (p. 68). Maintenir cette fiction, même avec l'appui de ses collègues avec qui elle la partage, finira par épuiser Caroline. Le chapitre 5 approfondit, à travers plusieurs vignettes cliniques, cette idée selon laquelle les représentations antérieures, mais aussi celles qui sont construites en situation lorsqu'il s'agit de faire face et que les représentations antérieures ne « tiennent » plus, peuvent faire obstacle à la rencontre et, au final, contribuer à accroître le sentiment de solitude et de souffrance. Au chapitre 7, un retour sur l'école Jules Ferry démonte les effets pervers d'une politique a priori démocratique d'institutionnalisation des innovations : celle-ci se faisant sans reconnaître la part de créativité des acteurs et actrices à l'origine de ces pratiques innovantes, elle les replace dans une position de soumission hiérarchique et provoque un fort « sentiment d'injustice et d'indignation » (p. 120). De la même façon, le chapitre 8, qui analyse la situation du lycée Alfred Jarry, montre comment, lorsqu'une équipe de direction n'étaye pas les réponses au changement, le champ est laissé libre aux défenses les plus archaïques et entraîne les différent-e-s protagonistes vers une logique de plus en plus sélective. Le lycée s'engage ainsi dans une fuite en avant, où chacun et chacune se raccroche à une image de lycée d'excellence à laquelle il faut faire coïncider la réalité, fût-ce au prix d'une politique de plus en plus répressive et exclusive, au sens propre du terme.

Ces analyses de situations alternent avec des développements théoriques (notamment au chapitre 6 que nous reprendrons ci-dessous) et une réflexion, au chapitre 5, sur le travail d'intervention effectué avec les équipes. L'auteure y développe ce qu'elle annonçait page 19 où elle disait « observe[r] que du sens et du pouvoir collectif en situation se retrouvent lorsque les enseignants accompagnés par des mesures appropriées sont amenés à s'engager ensemble dans une démarche de compréhension qui est une expérience plus transformatrice qu'explicative ou prédictive. Cette démarche les conduit progressivement à lâcher le modèle pour s'attacher davantage au processus ; ils entrent, alors, dans une parole qui n'est pas la production d'un discours de vérité mais l'émergence de significations dégagées d'une expérience partagée ». Des témoignages d'enseignants et d'enseignantes nous permettent de saisir l'intérêt du travail qui leur est proposé, à savoir retraverser, avec le soutien du groupe et de l'animatrice, leur histoire scolaire et professionnelle.

Le chapitre 6 replace l'ensemble au sein des mutations sociologiques auxquelles nous sommes confronté-e-s, en

soulignant notamment que celles-ci se caractérisent par une « accélération des processus d'altérité » qui ne permettent plus aux « scénarios construits sur un idéal de maîtrise » de se maintenir (p. 97). Sans que le lien soit fait explicitement, on peut alors aisément imaginer comment la tentation de l'emprise, c'est-à-dire de la négation de l'autre comme sujet désirant, peut venir combler cette absence de maîtrise.

Car pour les enseignant-e-s, l'expression du désir de l'élève, vécu comme un pouvoir exorbitant, est insupportable : « il est frappant de constater dans les récits combien tout peut basculer par une phrase malheureuse prononcée par un élève, l'enseignant se sentant alors rayé, annulé, dissous » (p. 106). On retrouve ici, même si l'auteure ne le dit pas, les travaux de Claudine Blanchard-Laville (*Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001) sur la difficulté et la nécessité à se définir soi-même comme enseignant-e face aux élèves. Pour approfondir cette question, Florence Giust-Desprairies se réfère en conclusion aux travaux de Piera Aulagnier sur la construction du Je, qui résulte selon elle du travail effectué par le psychisme à la suite des « interprétations » d'autrui (à commencer bien entendu par celles des figures parentales), c'est-à-dire en réaction à la façon dont chacun-e de nous est « imaginé » par autrui et dont cet imaginaire est transmis par le discours, verbal et non-verbal. En découle alors, là encore de façon non explicite (mais peut-être est-ce là une conséquence de la publication simultanée des trois livres), l'idée qu'enseignants et enseignantes puissent être, originellement, des sujets trop « pensés » par le désir parental, ce qui ne leur permet que difficilement de se définir par eux et elles-mêmes. Cette thématique de la place du sujet dans le psychisme parental semble en effet traverser toute la fin du livre, où l'auteure travaille sa propre trajectoire et la façon dont elle a pu être elle-même « pensée » par son entourage (chapitre 10), après avoir opposé, à partir des travaux de Cornélius Castoriadis, autonomie et individualisme : « si l'autonomie se définit par se donner à soi-même ses propres normes, elle s'oppose à l'individualisme au sens où cette autofondation n'est pas individuelle. L'autonomie est émancipation par rapport à une altérité radicale qui dicterait les lois, mais elle est soumission à des règles librement acceptées, elle est dépendante fondatrice de liberté parce que inscrite dans une intersubjectivité (...). La recherche d'un moi cohérent comme visée d'une expression achevée de la personnalité fait oublier que l'expérience n'est jamais totalisable et que c'est le recours à l'autre qui aide à rassembler, affermir, maintenir, renouveler les identifications. L'aptitude à être affecté par l'autre constitue la condition du processus identificatoire, qui est loin d'être transparent. » (p. 175). Si l'on suit ce fil, il semble donc que l'on puisse conclure que l'identité

enseignante se caractérise trop souvent par la recherche de ce « moi cohérent », donné de façon définitive, à l'image de celui que les figures parentales ont pu transmettre dans la petite enfance sans donner suffisamment de possibilité pour l'élaborer et le transformer. Ce serait alors ce travail que l'on pourrait qualifier de « dynamisation du moi » qui serait au centre du travail d'intervention de l'auteur.

Beau livre, qui nous touche à la fois intellectuellement et émotionnellement, l'ouvrage de Florence Giust-Desprairies illustre, dans tous les sens du terme, la difficulté à rendre compte d'un travail de type clinique. Le choix de l'alternance entre analyses issues des interventions et passages théoriques, si elle permet des perspectives théoriques tout à fait intéressantes, ne rend pas toujours la construction d'ensemble facile à saisir. D'une part, la reconstruction après-coup des récits des interventions rend difficile une restitution « in vivo » du travail effectué et on ne parvient pas à en saisir réellement la dynamique. On comprend bien les objectifs et les enjeux des interventions en terme de lieux contenant (p. 143 et 146) permettant le passage d'une demande questionnante (« qu'est-ce qu'il faut faire ? ») à une forme de travail où le récit de vie devient le support d'une construction de soi, laquelle construction de soi sera étayée par le groupe et le transfert sur l'intervenante auxquels s'adresse le récit (p. 171). Mais on saisit mal comment, concrètement, s'effectue ce passage, alors qu'il constitue justement tout l'enjeu du travail et de la compétence de l'auteur (cf. p. 84). Là où, pour des types d'intervention comparables, Patrice Ranjard (*L'individualisme, un suicide culturel*, L'Harmattan, 1997) ou Claudine Blanchard-Laville (*op. cit.*) « donnent à voir » la réalité de leur travail, des mots, de la tonalité des séances, des difficultés, des silences ou de la dynamique qui s'instaure, Florence Giust-Desprairies ne facilite pas la transmission, ou au moins l'idée d'une transmission, de ses compétences d'intervenante.

D'autre part, la construction choisie rend parfois complexe le cheminement intellectuel, et l'on se prend à regretter à plusieurs reprises que l'extraordinaire sens de la définition de l'auteur ne soit pas davantage mis au service d'un exposé plus didactique. L'articulation des deux champs théoriques en eux-mêmes complexes que constituent la psychanalyse et la psychologie sociale rend encore plus nécessaire, me semble-t-il, de poser clairement dès le départ les principales sources théoriques, telle cette définition de l'institution comme système symbolique que l'on trouve seulement page 206. Dans le même temps, évidemment, on touche ici au paradoxe passionnant que constitue le fait de traiter, dans le cadre d'un travail académique, des limites de la formation scolaire telle que nous l'avons tous et toutes vécue : si la réalité ne se

laisse pas enfermer dans un exposé linéaire comment, pourtant, rendre compte de cette complexité dans une forme que chacun et chacune puisse appréhender ? L'écriture de Florence Giust-Desprairies, dans sa densité imagée, incite parfois à se laisser porter, dans une sorte de « lecture flottante », vers nos propres imaginaires, au risque d'un travail, certes passionnant mais parfois coûteux, de reconstruction a posteriori du raisonnement. On pointe là une vraie question qui se pose à tout-e théoricien-ne de la clinique, celle de savoir comment accompagner au mieux ce temps, incontournable, d'articulation de la subjectivité et de la réflexion intellectuelle.

La question du lien peut nous permettre de mettre en perspective l'ouvrage avec quelques autres travaux qui lui sont proches. Pour cela, nous proposerons une définition du lien comme reconnaissance de l'Autre en tant que sujet différencié, porteur d'une histoire et par conséquent d'un désir singulier, irréductible à toute idée ou représentation que l'on pourrait s'en faire. Car si le désir est universel, la forme qu'il peut prendre est étroitement liée à l'idiosyncrasie de chacun et chacune et ne peut se laisser enfermer, cerner, capter par autrui : ce que Claudine Blanchard-Laville (*op. cit.*) résume par un « Les élèves ont leurs raisons, et nous n'avons pas besoin de les connaître » ou qu'un spécialiste de l'interculturel comme Christoph Wulf dénonce lorsqu'il évoque cette « rage de comprendre » qui nous anime si souvent. Il semble alors que le risque d'accepter chez l'autre un désir inconnu, incernable ou incompréhensible, soit à relier au risque de se laisser affecter par cet autre, dans cette dynamique identificatoire « qui est loin d'être un processus transparent » (voir ci-dessus), à l'opposé donc de l'« identité compacte » à laquelle veulent croire les enseignant-e-s. Il faudrait alors approfondir la question de savoir à quoi correspond cette peur du lien, ce désir d'être indépendant (et non autonome), de se croire hors d'atteinte de quiconque, encouragé-e dans ce sens par une société de consommation qui nous dit que les désirs sont faits non pour être travaillés dans la rencontre avec les désirs d'autrui mais satisfaits sur le champ. Se poserait alors évidemment la question de la place des femmes, lesquelles ont, jusqu'à présent, assuré une bonne part de ce « travail invisible », considéré comme appartenant à l'espace privé, qu'est le travail de lien, comme le soulignent, dans des champs différents, des auteurs telles que Nicole Mosconi ou Francine Saillant.

Une des réponses qui peuvent y être apportées se trouve peut-être dans les réflexions de Gérard Mendel sur la part de créativité de l'acte et son rôle dans la construction de l'identité professionnelle. Florence Giust-Desprairies semble d'ailleurs très proche de lui, même si elle ne le cite pas, lorsqu'elle évoque le fait de « retrouver du pouvoir sur ses actes professionnels » (p. 48), concept

mendélien s'il en est. Les travaux de ces deux auteur-e-s nous permettent alors d'avancer l'hypothèse selon laquelle une nouvelle identité enseignante pourrait se fonder à partir de la reconnaissance des actes, dans leur dimension singulière et créative, qui constituent la base du travail de liaison que les enseignant-e-s effectuent avec leur élèves. Dans la mesure où un acte, lorsqu'il est reconnu, devient aussi un savoir, le travail de Florence Giust-Desprairies nous conduit aussi à réfléchir à une possible réorganisation du savoir dans ses différentes composantes (savoir disciplinaire, savoir sur soi, savoir sur et avec les autres) et dans son lien à l'imaginaire au sein une école républicaine refondée.

Françoise Hatchuel

Cref-Paris X

Secteur « savoirs et rapport au savoir ».

KERLAN (Alain) . – **Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et formation.** Paris : ESF, 2003.- 128 p. (Pratiques enjeux pédagogiques).

Dans le prolongement de son remarquable *L'école à venir*, paru chez le même éditeur en 1999, Alain Kerlan nous propose maintenant une *Philosophie pour l'éducation* (ESF éditeur, 2003). On aura compris que, dans ce titre, la préposition n'est pas utilisée par hasard : « pour » met l'accent non seulement sur l'indissociabilité de l'éducation et de la philosophie, sur l'idée bien connue qu'aucune entreprise éducative n'est envisageable sans une orientation philosophique plus ou moins explicite (une philosophie de l'éducation), mais encore et surtout sur le fait que les possibles configurations d'une institution scolaire à venir, maintenue, rénovée, consolidée et nécessaire (malgré tout ce qui semble y faire obstacle) dans le monde incertain de la post-modernité, supposent une présence, un étai, un compagnonnage permanents et exigeants de la philosophie « tout court ». C'est d'ailleurs sous l'égide de ce beau mot de « compagnonnage » philosophique qu'est placé l'ensemble de l'ouvrage. Nous avons donc, autant sinon plus, affaire à des propositions pour penser et fonder une école réaliste d'un futur proche, dont certains des contours sont déjà esquissés, interpellant le spécialiste au meilleur niveau, qu'à des analyses de concepts et de questions classiquement rencontrés en philosophie de l'éducation, où l'étudiant trouvera à fonder ou refonder ses repères.

Une interrogation-fil rouge structure le livre et pourrait simplement être ainsi formulée : comment penser aujourd'hui (et demain) l'éducation, sans d'une part ignorer le

mouvement contemporain de relativisation, de délégitimation et de déconstruction des fondements traditionnels de la culture scolaire, à l'appui duquel bon nombre d'arguments, empruntés à la sociologie et aux sciences positives, se révèlent recevables, mais qui amène tout droit au relativisme généralisé, sans d'autre part renoncer à organiser un « point stable et assuré » (pour parler comme Descartes), un « principe de valorisation » (pour reprendre une formule forte d'Alain Kerlan) capable de venir justifier – en pleine conscience des difficultés – l'acte éducatif lui-même dans sa réalité de phénomène ?

En confrontant modernité et post-modernité, le premier chapitre conduit à poser le paradoxe de l'entreprise éducative tel qu'il se présente à nous si nous refusons la croyance illusoire en la possibilité de la restauration de l'ordre ancien tant en ce qui concerne l'école que la vision du monde sur laquelle elle était institutionnellement adossée, et si à la fois – tout en reconnaissant une certaine pertinence du pronostic – nous ne souscrivons pas, comme programme, à ce propos de J.-F. Lyotard : « l'ancien principe que *l'acquisition du savoir est indissociable de la formation de l'esprit* (1) [...] tombe et tombera davantage en désuétude » ? Un des aspects, et non des moindres, du paradoxe est que c'est précisément au moment où les notions de formation, d'apprentissage, d'éducation prennent, au titre de « besoins », une ampleur sans précédent dans la société, entraînant une véritable pédagogisation de l'ensemble de celle-ci, que l'école connaît une crise profonde, de même d'ailleurs qu'une demande philosophique insistante coïncide avec un certain recul du rayonnement de son enseignement réglé, et avec une difficulté décuplée à dégager un principe unificateur. Alors que l'institution scolaire procède historiquement de la modernité et trouve sa légitimation dans un certain nombre de « grands récits » exaltant les Lumières, la Raison scientifique, le Progrès, l'émancipation par l'instruction, etc., en défaisant le pouvoir de conviction de ceux-ci, la post-modernité, tout en s'accompagnant du besoin amplifié d'éducation, souvent retraduit sous les espèces techniciennes de l'ingénierie et autres dispositifs instrumentaux, oblige à ne plus se contenter du recours à un certain pathos hérité de l'ancienne rhétorique pour rendre raison des choix qu'imposent programmes, dispositifs, culture scolaires. D'où la formulation du paradoxe : « Tout se passe comme si l'éducation était tout à la fois plus que jamais nécessaire (plus que jamais, l'exigence d'éduquer nous requiert) et comme impossible (plus l'exigence d'éduquer nous requiert, et plus s'efface le cadre dans lequel nous pouvions y répondre, plus se défait le récit dans lequel nous faisons jusque-là tenir nos réponses) » (p. 23).

Prenant appui notamment sur l'œuvre de Charles Taylor (*Le malaise de la modernité* (2)), qui voit dans l'individualisme une conquête – à laquelle personne ne serait

prêt à renoncer – et un risque, Alain Kerlan fait de la question du sujet et de la subjectivité un problème central de sa réflexion, ce qui est une manière de reprendre le paradoxe précédent : comment faire tenir ensemble une institution jadis fondée sur d'autres bases, celles du sujet universel abstrait, et l'exigence actuelle d'individualisation, de prise en compte de la subjectivité singulière qui émane de toute la société ? On voit que l'auteur ne se place pas devant des enjeux philosophiques et éducatifs de faible portée et que, n'entendant se ranger de manière facile sous la bannière d'aucun des deux manichéismes qui se partagent généralement le champ du débat, il est à la recherche d'un passage étroit et difficile qu'on pourrait qualifier de troisième voie.

Par delà un titre des plus traditionnels et des réponses classiques argumentées avec précision en recourant aux meilleurs auteurs, tels qu'Olivier Reboul (Qu'est-ce qu'éduquer ? Qu'est-ce que former ?), le deuxième chapitre poursuit sur un autre plan l'analyse du paradoxe précédemment mis au jour. Si les formes éducatives sont diverses, et multiples les principes de justice, les valeurs, au nom desquels ces formes se déploient dans la réalité en tant que faits éducationnels, il reste que le constat sociologique dont elles font l'objet ne peut à lui seul épuiser toutes les significations de l'éducation : en effet, celle-ci inclut toujours, dans l'acte de sa mise en œuvre, en référence au postulat de la liberté du sujet, un dépassement, un appel vers un au-delà de la simple reproduction du même, une part laissée à ce qui advient sans avoir été programmé, potentiellement (quoique non nécessairement) porteuse du mieux ou du autre. Cela conduit à mettre en relief une tension, constitutive de l'éducation, saisie à son plus haut niveau d'exigence, entre ce qui est et ce qui doit être, à s'efforcer de travailler « la contradiction non résolue entre ce qui est et ce qui doit être ».

L'éducation tenant dans cet écart, dans cette béance entre deux pôles, celui du devoir être renvoie immanquablement à la question des valeurs et, par là, à celle de la valeur des valeurs (J. Houssaye), de ce qui vaut la peine en soi et par soi, sans condition, en dernière analyse. On aura reconnu dans cette démarche, dès ses prémisses, une orientation kantienne, que l'auteur revendique précisément en citant le passage des *Réflexions sur l'éducation* qui situe l'humanité, ou plutôt l'Idée d'humanité, à l'horizon de l'entreprise éducative (« éduquer [...] conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale (3) »). De ce recours à l'Idée d'humanité comme Idée régulatrice de la Raison « qui laisse ouverte la question de l'homme », c'est-à-dire la manière de concevoir sa destination totale, son accomplissement ultime, et qui dans le même mouvement la pose non comme donnée – c'est là tout son intérêt, bien qu'il puisse être aporétique – mais comme visée,

A. Kerlan tire, dans la même inspiration kantienne mais de façon très personnelle, une mise en relief, plus que de la valeur, du principe et de l'activité créatrice de valorisation (troisième chapitre).

Lorsqu'il s'agit ensuite de visiter les thèmes à nouveau dominants de l'éducation scolaire contemporaine que sont la morale, l'éthique, la citoyenneté, nous retrouvons le même type d'interrogations à partir de la confrontation à une abondance, à « une pluralité de biens » disponibles parmi lesquels le choix éthique s'avère souvent difficile à opérer, vu la complexité des problèmes rencontrés comme dans l'exemple d'un cas de maltraitance à enfant (p. 72-73). Bien que la distinction, empruntée à Marcel Conche, ait sa part d'arbitraire (reconnue comme telle), elle a le mérite d'être posée et de permettre quelques clarifications : là où la morale a une prétention immédiate d'universalité, l'éthique est particularisante, particulière, référant à *mes* choix de vie, à ma manière d'assumer mes rapports à moi-même, aux autres, à l'institution, ce qui ne signifie pas une suspension du rapport à une conception de l'universel mais une contextualisation personnelle, comportant des médiations, inscrite au cœur de ce rapport. « La conscience éthique se développe dans cette différence du « on » au « je » ». Dès lors, l'appel à l'activité de valorisation, à la création des valeurs dans une dialectique qui va de ma situation propre à l'universel, de ma liberté de sujet à la loi en passant par une série d'intermédiaires (Ricoeur), cet appel contient une invite à redescendre des sommets kantien vers la vie éthique réelle, qui suppose la saisie plus concrète du « sens de l'unité de notre vie », « l'idée que notre vie forme un tout » (et c'est ici Aristote, selon Charles Taylor, qui pense au plus juste). A. Kerlan établit une analogie, qui nous semble justifiée, entre cette dialectique propre à la vie éthique, et celle qui est amenée à se déployer dans l'acte éducatif, à travers la tension entre ce qui est et ce qui doit être.

C'est dans le cinquième (L'éducation et la culture), et tout particulièrement dans le sixième chapitre (L'éducation esthétique) que l'auteur apporte ses réponses les plus personnelles à la question initiale. La notion d'œuvre, œuvres rencontrées, œuvres produites ou à venir, grâce à l'intervention de l'institution scolaire, se situe au centre de l'argumentation. L'œuvre paraît détenir ce pouvoir de réaliser la conciliation cherchée entre la dimension universalisante de l'éducation saisie dans sa modalité institutionnelle et la dimension de subjectivation requise aujourd'hui par la société, et transportée au sein d'une institution qui lui est initialement et principiellement rétive. Pour peu qu'on accepte d'élargir l'acceptation de la notion aux œuvres de la science (et de la technique ?), une des fonctions de l'école reste bien de donner accès aux œuvres consacrées, en en faisant le substrat de la culture,

mais c'est précisément en ce point que la critique post-moderne vient dénoncer l'arbitraire imposé de cette action et donner des armes à ce refus d'école, voire d'éducation, qu'elle contient en germe. Si cependant l'école, le processus éducatif trouvent les moyens d'engager les sujets qui leur sont confiés sur les chemins de l'œuvre personnelle, authentique, ne serait-ce que (négligemment particulièrement antiphrastrique ici) sur celui de commencer à « faire œuvre de sa vie », à « faire œuvre de soi-même », s'ils parviennent en plus à établir des liens entre les grandes œuvres et cette œuvre de soi-même, ce « souci de soi » au sens foucauldien qui ne se réduit pas à l'exaltation d'une liberté vide, mais inclut la liberté et l'authenticité, alors la (ré)conciliation s'avérera possible. « Tout enseignement véritable [...] engage une réappropriation du monde qu'il s'agit d'habiter : par l'art, l'histoire, la philosophie, la connaissance, la pratique, le débat démocratique » (p. 104). La réflexion et le pouvoir des mots autorisent ainsi un dépassement des deux éléments du paradoxe ou de la contradiction initiale, et la mise au jour d'une cohérence plausible dans le monde incertain que nous vivons et que nos descendants vivent et vivront sans doute plus intensément encore, le problème de la reprise culturelle individuelle, sans laquelle rien ne peut se faire, demeure entier en termes pratiques.

Par sa matérialité, par sa capacité à mettre au contact de l'idée à même la matière (Hegel), l'art vivant – à condition d'être vraiment entendu comme art et non comme production quelconque, ce qui fait de cette orientation une voie d'exigence, non de facilité – a peut-être le pouvoir de constituer ce donné et/ou ce « à venir » qui réconcilie pratiquement le réquisit d'authenticité et le postulat d'universalité sans lequel il n'y a ni école ni éducation véritable. C'est pourquoi, sans doute plus implicitement qu'explicitement car l'argumentation – bien développée en termes intuitifs et « romantiques » pourrait-on dire – a été peu théorisée, l'école a été ces dernières années « saisie par les arts », l'art a été placé « au secours de l'éducation », constituant « une nouvelle scène primitive », et s'est dessinée une « tentative de l'État esthétique » selon les heureuses formules de l'auteur. Alain Kerlan ne saurait être dupe de certains aspects de ces tentatives, avec ce qu'elles peuvent receler de poudre aux yeux ou de supplément d'âme d'un monde sans âme, mais sa grandeur de philosophe est de les prendre au sérieux, de pousser à son terme leur logique jusqu'à faire émerger une « espérance éducative » de l'art et des pratiques artistiques à l'école (p. 113). À prendre l'art dans sa définition moderne, celle d'une finalité n'ayant d'autre fin qu'elle-même (Kant encore), il est le mieux à même, en prise sur le désir d'authenticité et de subjectivation, de promouvoir « le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'apparence. Autant de valeurs et de perspectives que la tradition rationaliste en

éducation tenait en effet pour secondaires, voire opposées au projet d'éduquer ». Or, ces valeurs sensibles, émotionnelles, esthétiques (tout en se cultivant elles aussi) sont l'affaire de tous, un bien commun sans doute moins directement hiérarchisable et évaluable que les autres, intellectuelles, dans notre monde, d'où la proposition assez audacieuse qui conclut l'ouvrage : « L'éducation esthétique n'est-elle pas, dès lors, l'éducation démocratique par excellence ? », pages conclusives où l'on voit dessinées à la fois les pistes, du point de vue de l'élève, d'une propédeutique fondée sur les arts et, du point de vue de l'éducateur (et – en conséquence – de l'éduqué) d'une isomorphie entre l'entreprise éducative et l'acte de faire œuvre, passant par *intériorité, unité, totalité*.

Nous espérons avoir été fidèle à l'auteur dans cet exercice de retraduction condensée d'une pensée, bien que ses développements soient évidemment beaucoup plus riches que l'aperçu que nous en donnons, et avoir ainsi convaincu le lecteur de la brillance de ce livre, petit par la taille seulement. Nous ne sommes pas sans question bien sûr face à cet écrit, quoique en grande partie rallié à l'argumentation proposée (mais c'est aussi par l'effet de notre formation initiale commune avec l'auteur). Même si nous savons d'expérience, par le dialogue entretenu avec lui, qu'il ne fait pas de sa position un fétichisme absolu, les partisans des propédeutiques par la science et/ou par les approches technologiques ne seraient-ils pas fondés à lui opposer une critique en déployant des raisons au moins analogues en faveur de leur thèse ? La réponse par le fait qu'aujourd'hui des scientifiques et des épistémologues modélisent l'activité scientifique sur l'activité artistique (par exemple Paul Feyerabend, *La science en tant qu'art* (4)) ne serait-elle pas en l'occurrence une facilité ? L'interrogation sur les composantes de la culture, de la *paideia* contemporaines, que l'école a ou aurait à transmettre, doit être continuellement reprise ; l'art doit y trouver toute sa place, reste à déterminer laquelle. Nul doute que le livre d'Alain Kerlan aide à ouvrir le vrai débat de fond.

André D. Robert
Université Lyon 2

(1) Nous soulignons.

(2) Paris, Cerf, nouvelle édition, 2002.

(3) Nous soulignons.

(4) Paris, Albin Michel, 2003.

LORCERIE (Françoise) (dir.). – **L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration**. Paris : INRP-ESF, 2003. – 332 p.

À partir de 1998, « année charnière » pour F. Alamartine, les élèves ne se désignent plus comme « Beurs ». « C'est

en termes ethniques que certains élèves revendiquaient ostensiblement leur appartenance : « Nous, les Arabes, nous, les Rebeux, nous, les Blacks... », protagonistes s'alliant généralement à un « Vous les Séfrans... » caractérisant les enseignants ». Comment interpréter ces revendications d'appartenance, exprimées en termes d'origine ethnique, provenant d'adolescents nés en France ? Une recherche sur ce processus d'ethnicisation a commencé en 1999 sous l'impulsion d'Élisabeth Martin, directrice du Centre Alain Savary à l'INRP, alors que les projecteurs médiatiques étaient braqués sur l'insécurité des banlieues, la banalisation des propos xénophobes, les dangers de l'intégrisme musulman. Dirigée par Françoise Lorcerie, l'enquête a abouti à un livre collectif qui entend construire le cadre conceptuel permettant de se repérer dans l'ensemble de ces phénomènes instables et confus, désignés comme « ethniques ».

Une partie consacrée à « l'épreuve des faits » relate et analyse comment s'expriment les discriminations ethniques et leurs enjeux identitaires. Nacira Guénif-Souilamas reprend le dossier piégé des « beurettes » et ses complexités dérangeantes (« Là où on s'attend à voir des femmes révoltées contre des hommes imbus de leur pouvoir, on découvre des filles consolant des pères meurtris, raillant des frères empêtrés dans leur virilisme »). C. Rinaudo relate comment un jeune niçois d'origine tunisienne qui s'est découvert « bougnoule » en cour de récréation, finit par adopter les comportements de révolte qu'un maître raciste lui attribuait *a priori*, interrompant ainsi sa trajectoire d'excellent élève. À partir d'analyses chiffrées, J. Perrotton étudie deux L.P. « objectivement » similaires : l'orientation dans les filières professionnelles alimentaires, dans un cas, les tensions et les incidents « ethniques », les modèles dans l'autre. Les politiques d'établissement ségréguatives accentuent le ressentiment de ceux qui se sentent « parqués dans des classes-poubelles » des collèges, et accroissent les difficultés pédagogiques au lieu de les contenir (Éric Debarieux). Pour Joëlle Bordet, elles alimentent ces « micro-sociétés de survie » que sont les bandes de jeunes en rivalité dans les cités.

Une autre partie renvoie aux multiples initiatives à travers lesquelles des acteurs de terrain tentent de prévenir les effets ravageurs de ce qu'Amin Maalouf nomme *Les identités meurtrières* : prise en compte (tantôt libératrice, tantôt réductrice) des trajectoires familiales et des « mémoires de l'immigration » (S. Ernst, F. Berrou, S. Contrepois) ; recours à des pratiques classiques (pédagogie coopérative, techniques Freinet) qui, sans faire des réussites miraculeuses, pacifient les relations entre élèves et leur permettent de travailler et d'apprendre (F. Alamartine). Cas paradoxal : contre l'avis de tous (syndicats, associations, parents, etc.), une mairie ferme

une école-ghetto et distribue les élèves dans huit écoles voisines. Au bout de trois ans, le bilan de l'opération semble globalement positif... (F. Alamartine).

La force des parties empiriques vient de leur enclassement dans deux autres, aux visées plus réflexives. F. Lorcerie dresse (partie 1) une cartographie des recherches susceptibles de construire « le paradigme de l'ethnicité » (sociologie, psychologie sociale, philosophie politique, histoire). Dans la partie 3, intitulée « Cadre scolaire et processus ethniques : discussions », les tensions, conflits et débats, vécus et gérés « dans la pratique » par les acteurs-témoins, sont repris sous un autre angle : écarts entre curriculum prescrit et curriculum caché (F. Lorcerie), entre différences sociales et différences identitaires (J. Streiff-Fénard), entre normalité et pathologie « ethnicisée » (O. Douville, qui critique les nouveaux stéréotypes issus de l'ethnopsychiatrie). J.-P. Zirotti interroge la catégorie « élève maghrébin » qui peut se dire (personne ne s'en prive) mais pas s'écrire. Les mots utilisés dans les textes officiels depuis 1970 (enfants de migrants, langues et cultures d'origine, pédagogie interculturelle) ont-ils éclairé ou leurré les acteurs ? (S. Morel et F. Lorcerie). Les cas concrets ont la force intellectuelle et émotionnelle des exemples : ils disent une « vérité » de l'école, mais pourraient coexister avec d'autres regards. Cette « mise-à-plat » théorique secoue plus brutalement les façons de penser. Qu'en retenir brièvement ?

S'appuyant sur Max Weber, Marcel Mauss, aussi bien que Norbert Elias ou Frédrik Barth, F. Lorcerie définit l'ethnicité comme une croyance sociale. Celle-ci n'est pas fondée dans l'existence de traits objectifs (culturels, physiques, religieux, etc.) décrivant les minorités désignées, mais dans les traits retenus pour faire la différence entre « Eux » et « Nous », différences variables au fil de l'histoire. Ce qui définit ce Nous, c'est un « ethnonationalisme » d'autant plus impensé qu'il est institué par l'État, en particulier à l'école. Marcel Mauss écrit dès 1920 que la nation a tous les traits de la tribu (drapeau-totem, hymne sacré, culte de la Patrie, etc.). Cette ethnicité nationale est une « fiction historique » qui s'est réalisée, dans la violence, puisque les états-nations modernes sont nés par et pour les guerres. Malgré l'existence de solidarités plus étroites (corps de métier, clans, familles) et le poids du niveau supranational (dans l'économie des échanges), la force identitaire des états-nations procure une sécurité d'autant plus ressentie qu'elle est plus menacée. Le sentiment national unifie la collectivité contre les intrus (de l'extérieur et de l'intérieur) et renvoie au second plan la domination des puissants sur leur compatriotes : même exploités, comme les noirs par les grands propriétaires, les « petits blancs » se sentent « membres du club », écrit Éric Hobsbawm.

Les « majoritaires » attribuent une identité ethnique aux autres, mais se voient eux-mêmes sous le signe de l'universel, celui de la normalité qui n'a rien de particulier (comme le disait Coluche « c'est l'histoire d'un mec, blanc, normal quoi... »). Quant aux minoritaires, ils se sentent vulnérables et injustement traités, puisqu'ils se sentent normaux et se découvrent désignés comme « différents », c'est-à-dire stigmatisés, pour reprendre le terme de Goffman (*Stigmate ; L'usage social du handicap*, 1963). Pour faire face au stress, au ressentiment, à l'agressivité que déclenchent ces situations, ils réagissent en faisant bloc et en rejetant sans faire de détail « le système » qui les discrimine. Comme le rappelle Amin Maalouf, « on a toujours tendance à se reconnaître dans son identité la plus attaquée ». Qu'est-ce qui a pu produire, à la veille du XXI^e siècle, cette blessure collective ? La réponse est d'abord historique : il s'agit d'une vieille blessure, jamais cicatrisée, sur laquelle la conjoncture actuelle et les événements politiques ne cessent de jeter du sel.

En effet, la mémoire du « Nous » est référée en France à l'universalisme républicain, à la rupture fondatrice et émancipatrice qu'est la Révolution française. Le suffrage universel et la conscription lient citoyenneté et nationalité. Cette leçon est la pierre angulaire la Troisième République et Jules Ferry fait graver « Liberté, Égalité, Fraternité » au fronton des écoles. C'est cette France, patrie des Droits de l'Homme, que doivent faire aimer les maîtres enseignant son histoire et sa géographie. Un tel universalisme a pourtant sa face d'ombre : les femmes françaises ne seront pas citoyennes avant longtemps. Les indigènes des colonies non plus. Reconnus comme sujets et non comme citoyens, ils doivent servir la France dans l'armée, mais ils n'ont ni droit de vote, ni droits sociaux, ni libertés publiques. Statut juridique inégalitaire, donc, mais « les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures », écrit le même Jules Ferry.

L'assimilation demeure donc « une promesse différée d'égalité », promesse jamais tenue (sauf au prix du sang versé, à Verdun ou ailleurs). La doctrine de l'assimilation n'a été investie que dans un seul lieu, l'école. Les instituteurs, écrit F. Lorcerie, en firent « un vecteur de la foi en l'assimilation, posée comme idéal », idéal toujours piétiné jusqu'aux indépendances. L'intégration à l'américaine (immigrants de tous statuts sociaux, issus de pays non colonisés) n'a pu se reproduire pour les immigrants d'Afrique du Nord ou d'Afrique noire, massivement sous-qualifiés, de culture musulmane et anciens sujets coloniaux. Ceux-ci partagent avec la France-métropole une histoire ancienne, mais qui, quarante ans après « les événements » de 1954-1962 (délai générationnel bien connu des anthropologues), est prisonnière des mémoires sélectives et des amnésies antagonistes : les « revendications identitaires » participent de ce retour du refoulé.

Or les politiques doivent affronter la question dans une conjoncture propice à tous les replis sécuritaires. Quand le « Nous » national est attaqué par la mondialisation économique et par les nouvelles frontières de l'Europe, les « majoritaires » se découvrent des craintes ou des indignations qui ne recourent pas les clivages politiques classiques (sur l'exception culturelle française, la laïcité, les politiques migratoires, les sans-papier). Parmi les « minoritaires », les enfants des immigrés d'Afrique du Nord revendiquent d'autant plus d'autres solidarités supranationales (arabes, musulmanes, islamiques) qu'ils sont plus « désaffiliés » de leur pays d'origine. Dans ce contexte de crise des états-nations, les inégalités de traitement persistantes (discriminations) dans l'accès à l'emploi, au logement, aux loisirs, aux services publics alimentent les particularismes les plus visibles ou les plus « ostentatoires » (acculturation).

Quelle philosophie politique permettrait de « penser » les tensions ethniques et les voies pour les lever ? Comment concevoir une culture commune ? Françoise Lorcerie relit dans cette optique Rawls et Taylor, pour qui une société doit assurer à chacun « les bases sociales du respect de soi-même » ; Walzer, qui oppose le régime de tolérance des minorités aux USA où l'on peut être italo-américain, juif-américain, et celui de tous les États-nations d'Europe où un tel trait d'union est impossible ; Habermas, qui cherche dans la discussion publique, « l'agir communicationnel », une issue pragmatique propre à pacifier les conflits (certaines pratiques Freinet apparaissent ainsi très « habermassiennes »).

Pour tous ces penseurs, la cohésion sociale d'une démocratie repose non sur une culture (même dominante), mais sur les principes républicains que sont l'égalité, la liberté et la loi. Cet l'universalisme normatif, fondé sur le droit, n'est pas l'universalisme idéologique français, qui peut déduire des mêmes Droits de l'homme des positions pratiques opposées (la liberté d'expression des élèves et l'interdiction des signes religieux, la laïcité comme abstention ou comme engagement, etc.). Cependant, les seules avancées juridiques ne peuvent « changer les représentations de l'identité et de l'altérité par décret ». Quand les dispositifs de solidarité nationale se fissurent et que l'histoire-mémoire collective est en butte aux particularismes de tous ordres, les institutions publiques en charge de l'identité nationale se trouvent dangereusement exposées, et en première ligne, l'école.

Ainsi, à suivre ce parcours de recherche, l'espace relevant de la responsabilité des acteurs (politiques, intellectuels, pédagogues) est étroit, mais ouvert. Il s'agit de reformuler les fins et les moyens d'une lutte « contre l'injustice », sur un front particulier mais brûlant, dans une

conjoncture historique plus propice aux anathèmes qu'aux analyses. Cette façon de nouer théorie et pratique produit donc un livre profondément engagé, qui se tient pourtant à l'écart de toute polémique. Il définit d'entrée ses propres limites (« Il ne s'agirait pas qu'après avoir été traitée en tabou, l'ethnicité passe pour la clé des difficultés de la société ou de l'école »). Il ne s'adresse pas à des lecteurs pressés ou dont l'opinion est faite. Ceux qui sacrifieront quelques heures pour suivre l'itinéraire parcouru en plusieurs années par les auteurs ne sortiront pas forcément indemnes du voyage. Mais n'est-ce pas le rôle d'une recherche de faire bouger nos façons de penser, et, peut-être, de croire et de faire ?

Anne-Marie Chartier
Service d'Histoire de l'Éducation – INRP

MILLET (Mathias). – **Les étudiants et le travail universitaire**. Lyon : PUL (Presses Universitaires de Lyon), 2003. – 253 p.

Issu d'une thèse de doctorat soutenue en 2000, ce premier livre de Mathias Millet vise à mettre à jour une dimension peu étudiée dans la sociologie des manières d'étudier, à savoir le rôle de la matrice disciplinaire (entendue comme matrice de socialisation) sur les pratiques intellectuelles des étudiants. Sans nier l'influence des conditions sociales d'origine et des positions occupées dans l'espace des positions scolaires par les publics estudiantins, il s'agit de porter l'attention sur les logiques cognitives et didactiques des matrices disciplinaires, sur leur organisation matérielle et temporelle et sur la *nature des savoirs* qu'elles diffusent. Aussi l'hypothèse centrale est de montrer que, si la composition socio-démographique des publics étudiants est une variable structurante, elle n'est pas le seul ni le principal déterminant des variations des manières d'étudier et du rapport aux études des étudiants.

L'intérêt principal de cet ouvrage est de penser les logiques cognitives à l'œuvre dans le travail universitaire à partir de la forme et de la matérialité même des savoirs et des actes de travail, des outils et des techniques de travail (les formes de textes, de lecture, d'expression écrite...). Cette dimension des pratiques estudiantines est sans cesse mise en perspective avec l'organisation spatiale et surtout temporelle des études.

La démonstration repose sur les références théoriques incontournables (au moment où la recherche était menée) en matière de sociologie des pratiques universitaires – champ dans lequel l'auteur se situe tout en y marquant sa spécificité. Cependant, les filiations les plus fondatrices de

l'approche de Mathias Millet sont à rechercher en dehors de ce champ. En premier lieu dans la lecture de Jean-Claude Passeron, pour l'analyse du statut épistémologique des sciences humaines (1) ; en second lieu dans les travaux de Jack Goody (2) pour l'analyse des contraintes cognitives qu'engage une forme de savoir ; en troisième lieu, dans l'approche socio-historique de Roger Chartier (3) – même si les productions de l'historien sont relativement peu citées – pour l'examen précis des modes d'appropriation différentiels des produits culturels (ici les savoirs universitaires) à partir de leur matérialité et sans négliger la question des conditions sociales de leur « réception ».

Du point de vue méthodologique, les analyses sont menées en comparant les manières d'étudier en 3^e année de médecine et de sociologie. L'auteur mobilise un important corpus d'entretiens, qu'il croise avec une série de documents écrits (notes de cours des étudiants, notes de lecture, etc.) et une documentation détaillée de l'organisation des études et des programmes. Ce matériau est par ailleurs confronté aux données statistiques de l'Observatoire de la Vie Étudiante, interprétées dans le cadre de la recherche de Bernard Lahire sur les manières d'étudier (4). Plus largement, et plutôt de que démultiplier les contextes d'observation, Mathias Millet privilégie une approche intensive de son « objet », en vue de mieux quadriller les réalités étudiées. La comparaison de deux matrices disciplinaires fortement différenciées, s'inscrivant différemment dans l'histoire et dans le présent du champ des études universitaires, permet en outre d'appréhender de manière idéale-typique les principes de variations du travail universitaire. Enfin, précisons que les étudiants enquêtés ont été choisis sur la base d'une variation des milieux sociaux d'origine et des conditions matérielles de la poursuite dans les études. Le variable sexe est prise en compte, mais un peu à la marge, afin de rendre compte d'une éventuelle division sexuelle du travail et des modes d'appropriation des savoirs.

La démonstration du livre s'élabore en trois grandes étapes. Dans la première, l'auteur s'intéresse à la morphologie sociale des étudiants des deux matrices disciplinaires retenues. Il montre que la filière disciplinaire, en tant que cadre cognitif, met d'une part en œuvre des propriétés pédagogiques qui structurent un ensemble de savoirs, des formes d'encadrement, des modes d'apprentissage ; agit d'autre part en tant que filtre social et scolaire de ses publics, en raison de sa légitimité sociale et institutionnelle, de ses niveaux de sélection, des chances objectives d'avenir qu'elle offre. Ainsi, une filière sélective comme la médecine induit une homogénéisation des étudiants et des modes d'appropriation des savoirs (de leurs conditions sociales d'origine et de leur type de baccalauréat). À l'inverse, la sociologie se caractérise par

l'hétérogénéité de ses publics estudiantins, et infère sur les modes d'appropriations des savoirs qui sont pluriels et donc plus complexes à saisir qu'en médecine.

La seconde étape de l'ouvrage porte sur la nature des savoirs, les relations d'apprentissage et les techniques intellectuelles observables dans chacune des disciplines étudiées. C'est à ce niveau de l'étude que toute l'originalité de l'approche se manifeste. Au sein des matrices disciplinaires comparées, les savoirs sont plus ou moins codifiés, plus ou moins stabilisés, laissant de la sorte une part plus ou moins grande à la pédagogie silencieuse du travail de transmission des savoirs. La variation de la nature des savoirs des deux disciplines tient d'abord de leur histoire mais aussi de leur réalité institutionnelles. Ensuite, intervient leur statut épistémologique. En tant que science empirique et historique de l'interprétation de phénomènes (sociaux) guère réitérés, la sociologie est constituée de savoirs et de savoir-faire non totalement stabilisés en corpus homogène. Cette diversification du savoir sociologique exige chez les apprentis sociologues de combiner des compétences variées, théoriques et scolaires, empiriques et pratiques car liées aux exigences du métier de chercheur (construire un objet de recherche, formuler des hypothèses, élaborer des protocoles d'enquête, etc.). La médecine s'organise au contraire en un système de savoirs rationalisé, issu de l'uniformisation de la connaissance et de la codification du travail clinique. Dès la 3^e année d'étude, la médecine mêle des compétences théoriques à des compétences pratiques. Mais, à l'inverse des étudiants de sociologie, les médecins ont à mémoriser un corpus constitué, à se familiariser avec le diagnostic (lors de stages) qui répond à des protocoles très précis.

La troisième et dernière étape du livre est consacrée à l'analyse du travail effectif des étudiants. En suivant l'axe de la lecture et l'axe de la copie (prises de note de cours, d'ouvrage...) en vue de ne pas démultiplier les principes d'analyse – et en poursuivant la démarche comparative entre les matrices disciplinaires –, l'auteur repère alors les catégories d'action et de perception des étudiants ou, dit autrement, les logiques pratiques et cognitives à l'œuvre dans leurs pratiques intellectuelles-universitaires « ordinaires ». Par exemple qu'est-ce que « copier » pour un étudiant en 3^e année de médecine ou pour un étudiant en 3^e année de licence de sociologie ? Quelles logiques cognitives cet acte d'écriture induit-il pour les uns et les autres selon les significations qui lui sont accordées au moment de sa réalisation (copier pour mémoriser, copier pour visualiser, copier pour savoir...) ? L'approche analytique est ici minutieuse, complexe également, prenant en compte les appropriations « secondaires » (singulières) des étudiant(e)s de chaque matrice disciplinaire.

Si d'aucuns peuvent au final regretter que l'auteur ne s'en réfère jamais à l'espace des sciences de l'éducation portant sur la nature des savoirs (5), ni d'ailleurs à la sociologie du Curriculum, en revanche il faut bien constater que la sociologie des savoirs que propose Mathias Millet s'apparente plus à la « sociologie didactique », telle qu'elle se présente dans le dialogue mené par Bernard Lahire avec Samuel Johsua (6). De fait, la nature des savoirs, les dimensions matérielles et cognitives des pratiques d'étude, ainsi que les conditions sociales de leur transmission et appropriation sont questionnées dans leur interdépendance – non analysées pour elles-mêmes en vue de mesurer leur « action » propre sur les manières d'étudier.

Ce parti pris a l'avantage de déjouer les tentatives de lecture « utilitariste » de l'ouvrage, puisqu'à aucun moment l'auteur ne propose, même indirectement, des solutions pour modifier telle dimension des manières d'étudier, en vue de lutter, par exemple, contre les appropriations inefficaces des savoirs ou contre l'« échec » à l'université. La sociologie des savoirs conjuguée à une sociologie de la socialisation universitaire que propose Mathias Millet gagne ainsi en pertinence, s'inscrivant de manière originale dans le champ des études sur les pratiques universitaires.

Sylvia Faure

Université Lyon 2

Groupe de Recherche sur la Socialisation

NOTES

- (1) J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Nathan, 1991.
- (2) J. Goody, *La Raison graphique*, Minuit, 1979.
- (3) Cf. R. Chartier, *L'Ordre des livres*, Collection de la pensée, AL EA 1992.
- (4) B. Lahire (collab. de M. Millet et E. Pardell), *Les Manières d'étudier*, La Documentation française, 1997.
- (5) Cf. la note de synthèse de S. Alava et M. Romainville, « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre 2001, p. 159-180.
- (6) B. Lahire, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4/2, 1999, p. 39-40.

NUSSBAUM (Martha C.). – **Cultivating Humanity : a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge (USA) & London (England) : Harvard University Press, 1997 (1^{re} éd.). – 328 p.

En lisant le livre de Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity*, on pourra se représenter non seulement les débats sur le multiculturalisme aux États-Unis, mais aussi les changements réels que ce courant d'idées a engendrés dans les universités américaines ces trente dernières

années. D'abord, le curriculum s'est ouvert aux cultures et civilisations non-européennes, et cela dans tous les domaines, qu'il s'agisse d'esthétique, de théorie politique ou de théorie morale. Ensuite, l'accent mis sur la diversité a fait naître de nouvelles spécialisations comme les études afro-américaines et les études féministes, qui ont aussi contribué à transformer profondément l'orientation des cours et des recherches universitaires ; si bien que les étudiants doivent généralement choisir, en plus des cours sur les grandes œuvres de la culture occidentale, traditionnellement obligatoires en première et deuxième années, au moins un cours sur une civilisation non-occidentale ou bien sur une question faisant intervenir la diversité ethnique ou les différences sexuelles. Enfin, dans toutes les matières, il est devenu courant de faire référence à l'expérience des Noirs, des femmes ou en général des « minorités », qui, auparavant, n'étaient pas mentionnées.

Mais si le multiculturalisme a profondément contribué à réformer tant le curriculum que les pratiques pédagogiques dans l'ensemble du système éducatif américain, d'un autre côté, l'opposition à ces changements a été vigoureuse. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, cette opposition a répandu l'idée qu'on imposait une idéologie et qu'on sacrifiait les valeurs fondamentales de la culture à une mode douteuse, en faisant régner l'absence de rigueur dans le contenu même des cours. C'est dans ce climat de soupçon généralisé envers l'enseignement universitaire que M. Nussbaum a formé le projet de son livre, et qu'elle s'est proposé de défendre les réformes en question, en montrant, par-delà les scandales et les passions, ce qui constitue selon elle leur intérêt fondamental.

M. Nussbaum, qui enseigne à l'Université de Harvard (et qui a publié de nombreux ouvrages, tant sur la philosophie antique que sur des questions contemporaines), vise d'abord à rétablir ce qu'elle estime être la vérité des faits. Pour cela, elle a effectué, avec quelques-uns de ses étudiants, des enquêtes dans une quinzaine d'universités d'où sont tirés des exemples de cours, des réflexions d'enseignants sur leur travail et des témoignages d'étudiants sur l'enseignement qu'ils reçoivent (1). Le but de l'auteur n'est donc pas d'idéaliser la situation de l'enseignement universitaire, ni de nier les difficultés réelles que peuvent rencontrer les enseignants sur le terrain, mais de faire comprendre au public américain que l'esprit dans lequel ont été réalisés tous ces changements doit être défendu.

L'éducation universitaire est généralement considérée aux États-Unis, sous sa forme idéale en tout cas, comme une éducation libérale : on entend par là une éducation qui ne se limite pas à des finalités professionnelles, et dont le but est de former non pas seulement des spécialistes, ni des agents économiques, mais des êtres humains complets.

Ainsi, l'étudiant doit pouvoir être exposé à de nombreuses disciplines, même très éloignées de sa propre spécialisation. Selon M. Nussbaum, c'est l'esprit de cette éducation libérale, qu'il faut absolument maintenir, en comprenant que des évolutions dans les méthodes ou les contenus de l'enseignement ne trahissent pas forcément cet esprit, mais qu'ils sont devenus nécessaires étant données d'une part l'évolution des échanges dans le monde et d'autre part les disparités sociales, raciales ou sexuelles face au savoir, aux États-Unis. Sur ce point, elle s'oppose à E.D. Hirsch, partisan de limiter le curriculum secondaire et universitaire à une liste d'œuvres canoniques : elle montre ce qui est pour elle la faiblesse de l'idée de « cultural literacy », développée par cet auteur, en soulignant que si l'on donne pour but à l'éducation la maîtrise d'un ensemble d'informations élémentaires, on ne traite que de moyens et non pas véritablement des fins de l'éducation.

En effet, plus fondamentalement, il s'agit selon M. Nussbaum de revenir au concept même d'éducation libérale, et c'est dans les textes des Stoïciens, eux-mêmes inspirés par l'idéal socratique de la vie soumise à un examen, que M. Nussbaum trouve le sens le plus rigoureux et l'analyse la plus développée de ce concept. Cette référence à la philosophie stoïcienne est en outre motivée par l'importance qu'a pu avoir la lecture des Stoïciens sur la naissance de la nation américaine, les Pères Fondateurs ayant été nourris de cette philosophie, comme l'indique l'auteur dans son livre sur l'éthique dans la pensée hellénistique, *The Therapy of Desire* (1994).

Ce que M. Nussbaum retient des textes stoïciens c'est d'abord qu'une éducation est « libérale » en ce qu'elle libère l'esprit de celui qui est éduqué, et non pas en ce qu'elle est réservée à certains (c'est pourquoi, selon Musonius Rufus, les femmes et les esclaves aussi doivent faire de la philosophie). Cette éducation, entendue comme libération et acquisition de l'autonomie, se concrétise, selon Cicéron et Sénèque, de plusieurs manières : premièrement par l'étude des auteurs – mais une étude qui initie la réflexion et ne dispense pas de l'effort personnel de penser ; deuxièmement par l'exigence d'examiner de manière rationnelle sa propre vie et de délibérer sur la manière dont il faut vivre – ce qui suppose que l'on se libère « des liens de l'habitude et de la coutume » ; troisièmement par la faculté de se considérer comme « citoyen du monde » – c'est-à-dire le fait d'être capable de se sentir concerné par l'humanité entière, au-delà de sa propre nation ou de son propre groupe, et d'examiner de manière critique des croyances et des coutumes.

Or, pour l'auteur, aucune de ces fins n'est étrangère aux changements qui ont eu lieu dans les universités américaines ces dernières années. L'objet de son livre est plus

encore de faire comprendre que ce sont précisément ces réformes qui doivent permettre de réaliser les finalités de l'éducation universitaire ainsi entendue comme *éducation humaniste*, en référence à la tradition gréco-latine. Sa position se développe alors sur cinq axes principaux. En premier lieu, elle évoque la capacité d'empathie et d'imagination à travers les études littéraires et artistiques : car, pour rendre l'être humain sensible à l'altérité, ouvert aux autres, il ne suffit pas de lui apporter des connaissances, il faut aussi que l'imagination soit le phare de cette compréhension d'autrui. Le deuxième axe, c'est l'étude des autres cultures, étude rendue d'autant plus nécessaire que les formes prises par les échanges et par l'économie mondiale, qui multiplient les contacts entre individus de cultures éloignées, appellent une éducation qui prépare les étudiants à ce genre d'interactions, qui évite l'incompréhension et la méconnaissance des autres en offrant une connaissance des différences. Troisième axe, cet humanisme restera injuste et incomplet s'il ne reconnaissait pas la contribution des Noirs à l'histoire de la nation et s'il ne considérait pas la culture afro-américaine comme une culture à part entière. Le quatrième axe du nouvel humanisme est le développement des études féministes dont M. Nussbaum note qu'il a été à la fois nécessaire pour réparer les inégalités entre les sexes, et profitable à tous les domaines du savoir et de la culture, puisque ces études ont permis de renouveler toutes les disciplines, que ce soit la théorie politique, l'histoire, l'étude de la littérature, l'étude de la religion. Enfin, le dernier axe est l'étude de la sexualité humaine, étude elle aussi nécessaire selon l'auteur pour aider à créer une société juste et une humanité consciente et lucide.

Certes, M. Nussbaum admet que la mise en œuvre de cette éducation humaniste pour le monde contemporain présente des difficultés. Notamment, tous ces nouveaux sujets de cours supposent en amont un travail interdisciplinaire de la part des enseignants. D'autre part, il ne suffit pas de donner aux étudiants des connaissances sur les autres cultures ou sur les autres formes d'expérience du monde : encore faut-il susciter chez eux l'intérêt et le désir d'apprendre des choses sur les autres, ce qui n'est pas toujours facile, surtout dans les universités où la population étudiante est relativement homogène. Tout cela nécessite, de la part de l'enseignant, à la fois l'enthousiasme et la capacité d'entraîner les étudiants dans une découverte, et une grande rigueur intellectuelle : cela, afin d'éviter à la fois de tomber dans l'étroitesse d'esprit et dans un romantisme un peu facile qui rend incapable de critiquer ce qui est autre. M. Nussbaum insiste par conséquent sur l'équilibre entre le développement de la capacité à éprouver de l'empathie et à se sentir concerné par les autres, et le développement de la capacité de distinguer, dans toutes les coutumes et croyances, celles qui sont valables de celles qui ne le sont pas, et ce par la pratique de l'examen rationnel, du débat, de l'argumentation. Car lutter contre les préjugés et les stéréotypes ne signifie pas que l'on doit s'abstenir de

juger les pratiques et croyances des autres. Être tolérant n'implique pas la suspension du jugement normatif, et il faut bien distinguer la tolérance, qui a pour but de préserver la liberté de tous, et le scepticisme, qui considère que tous les choix ont une égale valeur.

Il n'est pas non plus question d'accepter que chaque minorité se replie sur une célébration de sa propre différence, ce qu'on qualifierait en France de « communautarisme » (en un sens assez singulier par rapport à la terminologie américaine). M. Nussbaum met en garde contre une interprétation anti-humaniste du multiculturalisme, celle qui animerait un « esprit de revendication identitaire [...] qui se contente de célébrer la différence sans aucun esprit critique et refuse la possibilité même d'intérêts communs, d'une compréhension commune, et même celle du dialogue ou du débat, qui permettent à l'homme de prendre une distance par rapport à son propre groupe ». Par exemple, si les études afro-américaines permettent, bien sûr, d'aborder la question si sensible du racisme, il est également important d'aider les étudiants à se demander jusqu'où doit aller la loyauté envers sa propre communauté, et si cette appartenance communautaire empêche ou non de se définir comme citoyen du monde.

Selon M. Nussbaum, il n'y a donc pas lieu d'accuser les enseignants universitaires d'être les propagateurs d'une idéologie dangereuse, ni les universités d'être le lieu du « politically correct » le plus risible. Ce genre d'accusation, affirme-t-elle, a d'ailleurs eu pour effet de jeter le discrédit sur les universités, en accentuant un préjugé anti-intellectualiste déjà bien présent dans la société américaine. Certes, réaliser le projet de la vie rationnellement examinée suscite inmanquablement les railleries et le ressentiment. Aujourd'hui, l'acharnement avec lequel une partie de l'opinion américaine stigmatise l'éducation universitaire est à comprendre selon l'auteur comme une espèce de peur de la remise en cause, et surtout une peur de l'examen rationnel des diverses conceptions de la vie. Cependant, en mettant en œuvre une manière féconde de confronter des traditions de pensée diverses, et de les comprendre en identifiant du même coup des soucis communs à tous les hommes, l'enjeu serait bien, comme c'était déjà le cas dans la conception stoïcienne de l'éducation, de créer une humanité plus consciente d'elle-même, plus ouverte aux autres, et de faire ainsi des citoyens du monde capables de ne pas confondre le familier avec le naturel.

Sylvie Bach

NOTES

- (1) Son matériau d'analyse est constitué principalement d'interviews, faites par elle-même avec quatre assistants, mais aussi de documents divers et surtout de rapports écrits demandés à des « informateurs » appartenant à chaque campus, le tout étant destiné à décrire les changements de curriculum et l'apparition des nouvelles formes d'éducation.

La revue a reçu...

- BALCOU-DEBUSSCHE (Maryvette). – **Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professionnels de la santé.** Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2004. – 263 p.
- COUSIN (Olivier), FELOUZIS (Georges). – **Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième.** Paris : ESF, 2002. – 163 p. (Pédagogies Essais).
- DA SILVA (Valeida Anahi). – **Savoirs quotidiens et Savoirs scientifiques : L'élève entre deux mondes.** Paris : Anthropos, 2004. – 161 p. (Éducation).
- Décrochage scolaire et déscolarisation. **La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaire**, n° 24, 4^e trimestre 2003.
- DEFRANCE (Bernard). – **Sanctions et discipline à l'école** / Préf. de Jean-Pierre Rosenczweig. Paris : La Découverte, 2003. – 210 p. (5^e éd.).
- DROUIN-HANS (Anne-Marie). – **Éducation et utopies.** – Paris : Vrin, 2004. – 286 p. (Philosophie de l'éducation).
- ÉLOY (Marie-Hélène) (coord.). – **Les jeunes et les relations interculturelles : Rencontres et dialogues interculturels.** Paris : Licorne/L'Harmattan, 2004. – 279 p. (Villes plurielles).
- FEENBERG (Andrew). – **(Re)penser la technique : Vers une technologie démocratique.** Paris : la Découverte, 2004. – 230 p. (Recherches).
- GOLDER (Caroline), GAONAC'H (Daniel). – **Lire et comprendre : Psychologie de la lecture.** Paris : Hachette Éducation, 2004. – 206 p. (nouvelle édition).
- GROULT (Martine). – **L'Encyclopédie ou la création des disciplines.** Paris : CNRS Éditions, 2003. – 344 p.
- OBERTO (Varinia), SOTTO (Alain). – **Dénouer l'échec scolaire.** Paris : Desclée de Brouwer, 2004. – 204 p. (Psychologie).
- ROBERT (André D.). – **Le syndicalisme enseignant et la recherche : Clivages, usages, passages.** Paris ; Grenoble : INRP ; PUG (politique « en plus »).
- SARREMEJANE (Philippe). – **L'EPS depuis 1945. Histoire des théories et des méthodes.** Paris : Vuibert, 2004. – 303 p.
- TERRAIL (Jean-Pierre). – **École : l'enjeu démocratique.** – Paris : La Dispute, 2004. – 157 p.
- TOCZEK (Marie-Christine), MARTINOT (Martine) (dir.). – **Le défi éducatif. Des situations pour réussir.** Paris : Armand Colin, 2004. – 351 p.
- TOMASELLO (Michael). – **Aux origines de la cognition humaine.** Paris : Retz, 2004. – 230 p. (Forum Éducation Culture).

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de
L'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

NUMÉRO SPÉCIAL Adolescences - 1

Françoise BARIAUD et Bernadette DUMORA
Les adolescents dans la société d'aujourd'hui

Michel CLAES
**Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan
des connaissances actuelles**

Pierre PERIER
**Adolescences populaires et socialisation scolaire.
Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique**

Lyda LANNEGRAND-WILLEMS
**Sentiment de justice et orientation : la croyance en la justice
de l'école chez les lycéens professionnels**

Marie-Line FELLONEAU et Lyda LANNEGRAND-WILLEMS
Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescentes

Henri LEHALLE, Caroline ARIS, Sofia BUELGA et Gonzalo MUSITU
Développement socio-cognitif et jugement moral

Pascal MALLET
**L'idéation suicidaire à l'adolescence : quels rapports avec la perception
du milieu familial et l'ajustement aux idées de suicide envahissantes ?**

JUIN 2004/VOL. 33/N° 2

TARIFS 2004

Année d'abonnement	FRANCE	ÉTRANGER	Vente au numéro
2004	50.00 €	60.00 €	16.00 €
Tarif étudiant	25.00 €	30.00 €	16.00 €
Frais d'envoi	Compris pour envoi en surface		Non compris

☎ : 01 44 10 78 33

Courriel : inetop-osp@cnam.fr

Fax : 01 43 54 10 91

Bureau 24 (1^{er} étage)

ISSN : 0 755 9593

CERSE (EA 965)
Université de Caen

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ere nouvelle
Revue internationale

vol. 37, n° 2, 2004

Lise DEMAILLY & Michel TONDELLIER

Les Transactions entre l'institution scolaire et ses agents :
le cas des coordonnateurs de réseaux d'éducation prioritaire

Michel BOUTANQUOI

Autour de la relation d'aide : vécus des jeunes, travail avec les parents

Séverine LE BASTARD-LANDRIER

Les Déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde :
l'effet établissement

Laurence JANOT

Relation entre collègues et stress individuel d'enseignantes
d'une école maternelle en ZEP

Hélène GONDRAND

Des Archétypes de professionnalisation des professeurs d'école

MUSEE PEDAGOGIQUE

Scolariser les aliénés, présenté par Jacques ARVEILLER

NOTES DE LECTURE

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

Studying the activity of teachers and students : questions of methods

Ludovic Morge. – Self-regulation in teachers' cognitive activity, studied by the crossed simulation method.

p. 5

This research is a contribution to an understanding of teachers' cognitive activity in teaching situations. In this article, we present the first results that have been obtained by the crossed simulation method. This method is based on the use of a computer program which enables teachers to simulate some aspects of the management of a teaching session. Five groups of two teachers took part in this simulation. The simulation gets teachers to explain their thought processes out loud, and thereby to reveal the way in which they determine how they act, so that they may take a joint decision. Those discussions between peers are recorded, and then transcribed so as to be analysed. The data collected seem to show that each teacher has his own rules. These rules are used for the regulation of his activity as they allow or forbid certain interventions. The rules and their relative priority differ from one teacher to another. These differences partially explain why their interventions are so diversified.

Jérôme Guérin, Jacques Riff, Serge Testevuide. – A study of the « set » activity of junior secondary school students in the P.E. lesson : an opportunity to look back into the conditions of validity of self confrontation interviews.

p. 15

This article looks into the potentials of the heuristic method of self confrontation within the framework of the study of school activities of students (first formers to fourth formers) in a set cognitive anthropological perspective. Self confrontation consists in an interview which is twofold : it deals with expliciting commentaries on past sequences of activity by members of the group, it also relies on the audiovisual recordings of the past sequences. First we present the theoretical frame, the context of the study and the conditions that guaranteed the quality of these self confrontations. Second, basing ourselves on observations made over a period of four months, we bring to light the three stages which structured the progressive construction of a reflexive position of the students to explicit the meaning of the experience they lived at school. The last part consists in a synthesis in favour of the viability and of the methodological potential of the self confrontations carried out with the students.

Michel Grangeat. – Effects of the context of the practice on the development of teachers curricular competencies.

p. 27

The study focuses on the part of teachers' work which concerns the regulation of the curriculum : sharing on the contents, managing the collective devices and plans, accompanying the pupil's school career, enhancing the teaching methods. These activities complete the pedagogical and didactical functions of the practice and require specific competencies. The study refers to the concepts and methods of work analysis. The purpose of this article is to present results from interviews with three sets of teachers : it explores how the context of the practice has an effect on the development of curricular competencies.

Varia

Laurence Corbel, Benoit Falaize. – Teaching history and painful memories of the XXth century. A survey on representations in education. p. 43

This report results from some work performed by teachers in the Versailles education authorities area, within the frame of the I.N.R.P (Institute for Pedagogical Research) ; it deals with the issue of teaching difficult topics belonging to the XXth century, namely the question of the memory and of the history of the extermination of Jewish people and of colonial wars. This survey, carried out between 2000 and 2003, has contributed to bring to light difficulties specific to the teaching of these subjects, from primary school level to high school level, in various subjects – literature, history and philosophy –. It has also led to the analysis of the current representations among students as well as among teachers concerning those topics that recent events brought back into light in such a forceful way.

Didier Cariou. – Reasoning by analogy : a tool used by students in the process of knowledge building. p. 57

This article takes up some of the findings of a thesis on reasoning by analogy in the written productions of fifth formers in the history course. The theories on learning by Vigotsky and the social representations by Moscovici shed light on the transformations of knowledge operated by students when they draw near, by way of these analogies, historical knowledge and social thought, scientific concepts and current everyday concepts. It would seem that students generalize and get hold of historical concepts not via abstraction but by indexing the concept to concrete situations and characters, following the model of generalization by individualisation.

Sylvie De Saedeleer, André Brassard, Luc Brunet. – Would school become more pervious to parents' commitment ? The point of view of Quebec school directors. p. 69

The text is about the way Quebec school directors view parents' commitment at school after a law on decentralization which has reasserted the importance that the State wants the part played by parent's commitment to have. The data have been gathered via meetings. The results show that parents' commitment is strongly wished for when it increases school resources. It is much less so when dealing with policy matters. Furthermore school directors do approve of parents' commitment but on condition. Finally, some directors draw attention on the fact that the nature of parents' implication will vary greatly according to the social background they belong to.

Pierre Périer. – Vocations turning scarce ? Access to the profession and vocational socialization of secondary teachers. p. 79

The issue at stake behind the recurrent concerns about the recruitment of secondary school teachers is really the modes of access to the function and what being committed to the teaching profession means. Despite the changes regarding the working conditions as well as the modes of practice, vocation is still invoqued by the representatives of the institutions, by the media, by part of the members of the profession to account for the reasons of the adoption or rejection of a job still currently referred to in terms of devotion or destiny. The secondary exploitation of a survey car-

ried out by means of a questionnaire addressed to a representative sample made up of 1000 secondary school teachers brings to light on one hand the variety of the means of access to the profession and the motivations that lead to the profession and on the other hand the consequences of a professional socialization that pushes teachers into making do with the realities they unveil at various stages in their career. These realities compel them to redefine willingly or with resignation their professional identity and to reconsider the reasons for their "choosing" this profession.

Marc Delahaie, Liliane Sprenger-Charolles, Willy Serniclaes, Catherine Billard, Jean Tichet, Sandrine Pointeau, Sylviane Vol. – Categorical perception and learning to read.

P. 91

Phonological awareness, and particularly phonemic awareness are predictive reading factors which have been intensively studied. On the contrary, very few studies have been made concerning the incidence of categorical perception on learning to read. Now, in an alphabetical system, written word recognition by the phonological route involves the abilities to isolate and to discriminate phonemes. In the present study, perceptual discrimination of speech sounds, pseudo-words recognition by the phonological route abilities, and also parental socio-cultural level of 227 kindergartners have been investigated in a longitudinal study over two years. Results show that before learning to read, very few children are "categorical", and on the other hand that learning to read as well as the parental socio-cultural level might constitute some predictive categorical perception factors.

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 2005	
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 €
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	
<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. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (<i>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.	
Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP - Services des Publications - Place du Pentacle - BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex	

