

Jean-Michel Berthelot

Une triste nouvelle au moment où nous mettons ce numéro sous presse : la disparition de Jean-Michel Berthelot. Il est inutile de rappeler le rôle qu'il a joué dans le domaine de la sociologie de l'éducation et dans la création d'*Éducation et Sociétés*.

Le projet de la revue est né au sein du Comité de recherche "Modes et processus de socialisation" de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, qu'il avait fondé après le colloque organisé à Toulouse en 1983 "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation".

Jean-Michel a ensuite progressivement abandonné le secteur de l'éducation mais il a continué à accompagner nos travaux avec une attention d'autant plus éclairée. Seule la maladie l'a empêché de participer en 2004 au colloque "La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux", dont nous avons publié les travaux dans le numéro 16.

Au-delà du savant, c'est au camarade que nous disons adieu. Avec Jean-Michel, l'exigence scientifique n'était jamais triste et l'amitié toujours présente, de même que l'ouverture, le goût et le sens du débat. Notre fidélité à son souvenir est de maintenir cet héritage.

Jean-Louis Derouet

D OSSIÉ

Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde

Les divers courants en anthropologie de l'éducation

KATHRYN ANDERSON-LEVITT

University of Michigan-Dearborn

Dean of College of Arts, Sciences, & Letters, CB 2002

Dearborn, MI 48128-1491 USA

katieal@umd.umich.edu

Présentation autobiographique de l'auteur

Anthropologue formée par George Spindler à Stanford University dans une tradition assez empirique d'anthropologie cognitive, l'auteure a mené des recherches de terrain en France et plus récemment en Guinée. Rédactrice en chef de la revue *Anthropology and Education Quarterly* entre 1996 et 2000, elle est présidente du Council on Anthropology and Education de l'American Anthropological Association pour 2004-2006.

Aux États-Unis dès les années 1960 un courant des sciences de l'éducation est connu sous le nom d'anthropologie de l'éducation. Allié à la sociolinguistique et à d'autres approches qualitatives, ce courant possède sa propre revue depuis 1970. À Berlin, Christoph Wulf et ses collègues lancèrent peu après une discussion autour du concept d'"anthropologie pédagogique" –die Anthropologie der Erziehung– traduit par "anthropologie de l'éducation" dans l'édition française

de 1999. En Grande-Bretagne comme en France, il n'y a pas de tradition portant ce nom. Néanmoins, il est quasi impossible de séparer l'anthropologie de sa méthode de recherche préférée, l'ethnographie et les sociologues britanniques ont mené des études ethnographiques depuis les années 1970. En 2005, une revue internationale, *Ethnography and Education*, sort en Grande-Bretagne. On remarque également un essor soit de l'anthropologie soit de l'ethnographie de l'éducation dans d'autres pays européens (Qversall & Wulf 2003, Gobbo 2004), en Amérique latine (Anderson & Montero-Sieburth 1998), en Israël et peut-être au Japon.

Qu'entend-on alors par anthropologie de l'éducation et ethnographie de l'éducation ? Le sens de ces mots varie-t-il d'un pays à un autre ou d'une langue à une autre ? Si oui, comment et pourquoi ? Quelles sont les lignes de parenté de l'anthropologie de l'éducation d'un pays à un autre ? Comment les conjonctures institutionnelles et politiques dans un pays influencent-elles la nature des études menées (question posée grâce à Alexander) ? Est-ce que des facteurs internationaux comme la toute-puissance du marché mène à la convergence vers les mêmes thèmes : la justice sociale, les identités, l'égalité des chances (question posée grâce à Gobbo) ?

L'ambition d'une esquisse de réponse

Ce numéro n'a pas l'ambition de répondre à toutes ces questions. Il ne propose qu'une esquisse des anthropologies de l'éducation pratiquées dans diverses régions du monde et présente trois études de cas. La première (Rockwell) provient d'un centre de recherche important du Mexique, le Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Fidèle à la tradition du DIE, cet article situe l'observation de la classe dans un cadre historique et théorique complexe. Le deuxième cas (Ouyang) résulte du travail individuel d'un chercheur chinois qui emploie la méthode de l'histoire de vie pour éclairer la complexité d'une réforme universitaire. Le troisième cas, présenté par une chercheuse canadienne (Gérin-Lajoie), examine une problématique classique de l'anthropologie de l'éducation de l'Amérique du Nord, l'expérience des populations minoritaires. Il concerne les élèves francophones de l'Ontario, qui réussissent beaucoup moins bien que les anglophones, même en tenant compte de la classe sociale et de la langue quotidienne principale. Vu le poids de la "research industry" aux États-Unis, le dossier est complété par une revue analytique des thèmes principaux des articles publiés depuis dix ans dans la revue américaine *Anthropology and Education Quarterly*. Un avant-propos biographique précède les deux premières études de cas pour préciser l'influence de la conjoncture politique et des influences intellectuelles sur les questions posées et les méthodes choisies par chaque chercheur.

Je propose ici un tour du monde, informé par des revues de la littérature et des œuvres collectives (Anderson & Montero-Sieburth 1998 ; Atkinson, Delamont

& Hammersley 1988 ; Batallán 1998 ; Candela, Rockwell & Coll 2004 ; Derouet, Henriot-van Zanten & Sirota 1987 ; Fisher 1998 ; Forquin 1989 ; Forquin 1997 ; Gibson 1998 ; Gobbo 2004 ; Goodman 2001 ; Henriot-van Zanten & Anderson-Levitt 1992 ; Jacob 1988 ; Levinson & Cade 2002 ; Osborne 1996 ; Qvarsell & Wulf 2003 ; Souza Lima 1995 ; Tedesco 1987 ; Wulf 1999 ; Yon 2003). Des communications électroniques personnelles avec des collègues étrangers constituent des sources de renseignements supplémentaires, de même que des explorations sur la toile et mon expérience de rédactrice en chef de la revue *Anthropology and Education Quarterly*.

Un tel projet, trop ambitieux, risque de manquer sa cible ou de transmettre des renseignements erronés faute d'informations recoupées. Le pire serait pourtant de ne rien faire : il faut lancer la balle et entamer le débat. J'ose le faire pour nous encourager à remettre en cause, par la comparaison, des programmes de recherches et des modèles explicatifs souvent très insulaires. Nous avons tendance à débattre de questions assez précises –souvent centrées aux États-Unis sur les écarts raciaux et ethniques– sans nous rendre compte que nos “catégories analytiques... ne sont pas autonomes ; qu'elles trouvent leurs racines dans leurs pays d'origine” (Rockwell 2002, 3).

L'intérêt immédiat d'un tel dossier est de rendre plus visibles le cadre et la conjoncture dans lesquels se sont développées les traditions nationales. Mieux comprendre les points de repère des chercheurs, c'est mieux comprendre leurs problématiques et l'importance de leurs contributions. Plus largement, c'est une invitation à la sociologie de la science à mettre en évidence les influences sociales et culturelles qui jouent sur l'anthropologie de l'éducation et les disciplines affiliées telles que la sociologie de l'éducation.

Les anthropologies et les anthropologies de l'éducation

Dès qu'on l'examine, l'anthropologie, comme toute discipline, se révèle un entrelacs de plusieurs disciplines qui poursuivent des questions intriquées mais distinctes.

D'abord, au fond, l'anthropologie, étude de l'homme, c'est-à-dire étude des êtres humains, pose la question : “Qu'est-ce que cela signifie d'être un humain ?”. Cette anthropologie n'oublie jamais qu'il s'agit d'un animal qui a évolué parmi d'autres animaux, mais qui s'en distingue par l'élaboration de sa culture. L'anthropologie dite “philosophique” continue sur cette question en cherchant des généralités à propos de la condition humaine. On verra que l'anthropologie de l'éducation en Allemagne (et peut-être en Italie) se fonde principalement sur l'anthropologie philosophique. En France aussi le mot anthropologie signifie l'aspiration “à la connaissance de l'homme dans sa généralité” (Cuisinier & Segalen 1987).

Un deuxième domaine de l'anthropologie, dite anthropologie culturelle ou ethnologie, insiste sur la question : "Qu'est-ce que la culture, comment se forme-t-elle ?". Puisque la culture indexe tout ce que les êtres humains apprennent au cours de la vie, tout ce qui n'est pas inné, l'apprentissage ou la transmission de la culture ressort comme la deuxième préoccupation de l'anthropologie de l'éducation en lien avec la psychologie.

Troisièmement, la tâche de comprendre les êtres humains demande de comprendre les institutions sociales. Ici, "l'anthropologie sociale" ou "anthropologie socioculturelle" recouvre plus ou moins le même domaine que la sociologie. Les distinctions d'un passé un peu mythique n'existent plus ; il n'est plus vrai que les sociologues s'occupent de chez nous et les anthropologues s'occupent du reste du monde ni que les sociologues emploient des méthodes quantitatives et l'anthropologie l'ethnographie. Les anthropologues de l'éducation aussi bien que des sociologues de l'éducation étudient "l'École" avec une majuscule. Quelles sont les fonctions de la scolarité dans la société, que veut dire devenir une personne instruite, éduquée, socialisée ? Comment fonctionne l'établissement scolaire dans ses rapports avec son environnement et comme mini-société propre ? Comment fonctionne la classe en tant que mini-société et mini-culture ? Telles sont les questions posées.

Évidemment, les trois catégories s'entremêlent. Notamment, les études focalisées sur les salles de classes profitent à la fois d'une attention de l'anthropologie de l'apprentissage et de l'anthropologie de l'école (Candela, Rockwell & Coll 2004).

L'ethnographie de l'éducation

L'ethnographie de l'éducation est une méthodologie –ou plutôt une philosophie de la recherche– qui ressort en partie de l'anthropologie de l'éducation mais aussi de la sociologie qualitative de l'éducation.

L'ethnographie étudie la vie quotidienne des gens, dans leur(s) contexte(s), en mettant l'accent sur des études longitudinales, permettant de les suivre pendant une période plus ou moins longue de leur vie (Beach, Gobbo, Jeffrey, Smyth & Troman 2004). Pour la plupart des ethnographes, leur discipline vise à comprendre et à respecter les points de vue des membres des communautés étudiées, à suivre la formule qu'Ouyang présente dans ce dossier. Les ethnographes cherchent à décrire les comportements observés, mais aussi à décrire comment les acteurs donnent sens à leur vie quotidienne. Autrement dit, ils s'intéressent à la culture (Anderson-Levitt 2006, van Maanen 1988). Cet intérêt pour le point de vue des acteurs, c'est-à-dire leur culture, est le point de jonction entre la discipline anthropologie de l'éducation et l'ethnographie de l'éducation, une approche employée par des chercheurs venant de plusieurs disciplines. En fait, si dans

certains pays la référence est l'anthropologie de l'éducation, dans d'autres, c'est l'ethnographie de l'éducation. Les deux sont traitées ici.

L'anthropologie de l'éducation philosophique en Allemagne

Commençons notre voyage par un pays étonnamment mal connu par beaucoup d'anglophones et de francophones, l'Allemagne. À Berlin, Wulf et ses collègues ont lancé le débat autour du concept d'anthropologie pédagogique. On retrouve ici l'intérêt du courant philosophique pour l'apprentissage en tant que tel, dans la mesure où il aide à comprendre la condition humaine. Selon Francesca Gobbo (communication électronique personnelle), l'anthropologie de l'éducation en Italie prend souvent aussi cet aspect philosophique.

L'approche philosophique ne nie pas l'emploi de l'ethnographie. Au contraire, Wulf note que la commission sur l'anthropologie de l'éducation de l'Association Allemande de Recherche sur l'Éducation mène une enquête ethnographique de longue haleine (1999-2008) dans une école primaire de la ville (Wulf 2004 et communication électronique personnelle de janvier 2005). En outre, les travaux berlinois manifestent un certain intérêt pour les différences culturelles : d'un côté les différences entre les systèmes d'éducation de pays européens différents, de l'autre les différences entre les enfants et les établissements scolaires. Ils rencontrent donc les points de repère des autres courants de l'anthropologie de l'éducation.

Les mondes anglophones

Les États-Unis

L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis trouve ses racines dans l'anthropologie culturelle de la transmission de la culture et donc de l'apprentissage, qui se manifesta fortement chez Mead dès la publication de son premier ouvrage connu (1923). L'anthropologie de l'éducation émergea de l'école "culture et personnalité" –culture and personality, voir <http://terrain.revues.org/document3089.html>– pour devenir une discipline distincte avec des ouvrages collectifs publiés par George et Louise Spindler, à commencer par *Éducation et Culture* (1955).

Mais les ouvrages de Spindler et d'autres pionniers tels que Murray et Rosalie Wax (2002) ne s'occupaient pas seulement de la transmission de la culture, mais aussi des inégalités de scolarisation de différentes populations ethniques

aux États-Unis. Bientôt de jeunes chercheurs –parfois d'anciens instituteurs et professeurs– attirés par cette approche ont établi une sous-discipline privilégiant l'anthropologie de l'École en tant qu'institution sociale. Elle s'est créée autour du *Council on Anthropology and Education Newsletter*, lancé en 1970 –et non en 1978 comme le dit Forquin (1997)– devenu le *Council on Anthropology and Education Quarterly* en 1974 puis simplement *Anthropology and Education Quarterly* en 1977, dont plus de cent quarante numéros sont disponibles électroniquement pour les membres du Council on Anthropology and Education chez AnthroSource, <<http://www.aaanet.org/>>.

Selon Jacquin (dans ce dossier), le thème principal de leurs études, c'est la différence culturelle entre l'école d'un côté et les populations de races et d'ethnies minoritaires de l'autre. Il y a, en revanche, relativement peu d'analyses des classes sociales (Forquin 1997, Atkinson, Delamont & Hammersley 1988 font la même analyse ; voir aussi Henriot-van Zanten & Anderson-Levitt 1992). Même sous l'influence néomarxiste des études dites critiques, qui soulignent l'importance de l'exercice du pouvoir et du poids de la hiérarchie par rapport à celle de la différence culturelle, l'anthropologie de l'éducation aux États-Unis continue à s'intéresser à la construction sociale des hiérarchies raciales aussi bien qu'à l'interaction entre la race, la classe sociale et le genre dans les expériences sociales (Parker, Deyhle & Villenas 1999).

En même temps, l'influence de la tradition de Vygotsky, importée de Russie (voir plus loin), renouvela chez les anthropologues de l'éducation l'intérêt pour l'apprentissage et introduisit une perspective culturelle, sociale et historique à la pratique de la psychologie de l'éducation (Rogoff 2003, Lave 1988).

Au début, l'ethnographie et d'autres méthodes qualitatives rencontrèrent une certaine résistance de la part des psychologues orientés vers des méthodes expérimentales et les sociologues orientés vers des méthodes quantitatives. Mais, dès les années 1990 au plus tard, les méthodes qualitatives, y compris l'ethnographie, ont connu un essor. Ces dernières années, des anthropologues –Evelyn Jacob, Gloria Ladson-Billings, Michèle Foster– ont été choisies comme rédactrices de revues importantes, l'*American Educational Research Journal* et l'*Educational Researcher*, qui touchent les 22000 membres de l'*American Educational Research Association*. Pourtant, depuis 2000, un retournement se produit contre ce que certains appellent la domination par la recherche qualitative. En 2002, le nouveau programme fédéral d'éducation du président Bush insiste sur l'emploi de "méthodes scientifiquement fondées", ce que même des psychologues assez positivistes redoutent, craignant que toute recherche non contrôlée disparaisse (Feuer, Towne & Shavelson 2002).

La Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne, dans les années 1920 et 1930, sous l'influence de Bronislaw Malinowski, quelques anthropologues tels que Raymond Firth et Audrey Richards manifestèrent un intérêt pour la transmission de la culture et l'éducation de l'enfant (Goodman 2001). Bien plus tard, Max Gluckman du département de sociologie et d'anthropologie sociale de l'Université de Manchester encouragea l'ethnographie chez soi. Sous son influence, D.H. Hargreaves et Colin Lacey menèrent des études d'écoles en Grande-Bretagne (Atkinson, Delamont, & Hammersley 1988, Goodman 2001). Néanmoins, l'anthropologie en Grande-Bretagne s'est plus intéressée à l'organisation sociale qu'à la culture et n'encouragea pas d'études sur la transmission de la culture et l'apprentissage. Rares sont les chercheurs qui l'ont fait, comme R.J. Alexander interrogeant l'apprentissage par les maîtres et l'influence que les cultures nationales ont sur eux (Alexander 2001). Des enquêtes comme les siennes sont plus rares encore sur des terrains extérieurs au Royaume-Uni, sauf quelques exceptions importantes souvent ciblées sur la France (Broadfoot, Osborne Gilly & Bücher 1993, Sharpe 1992).

L'ethnographie se développa chez des sociologues sans influence de l'anthropologie (Atkinson, Delamont & Hammersley 1988). Certains sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne, dont Atkinson, Delamont, & Hammersley, parallèlement à quelques Américains tels Becker, ne se servent pas du mot culture et ne définissent pas leurs études de cas comme ethnographiques. Pourtant, si ethnographie désigne des études qui tiennent compte du point de vue des acteurs et se demandent comment les acteurs donnent sens à leur vie quotidienne, alors la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne présente une collection riche d'études ethnographiques. En tout cas, des études qui ont eu un grand effet sur les chercheurs américains, comme celle de Keddie (1971) et encore plus celle de Willis (1977), se centrent sur la construction sociale du sens par des enseignants ou des élèves. Les Britanniques viennent d'ailleurs de créer une nouvelle revue internationale, *Ethnography and Education*, qui donne pour objectif à l'ethnographie de comprendre les cultures des groupes étudiés (*Ethnography and Education* 2004).

Ce qui a longtemps distingué l'ethnographie de l'éducation britannique de l'anthropologie de l'éducation américaine –un peu moins aujourd'hui– c'est la place de la classe sociale comme facteur dominant. Les Britanniques y pensent toujours, les Américains beaucoup moins. Un exemple classique : l'enseignant a été caractérisé plutôt en tant qu'ouvrier chez les Britanniques, plutôt en tant qu'ennemi inconscient de l'élève chez les Américains, à l'exception de quelques études féministes (Atkinson, Delamont & Hammersley 1988). Pourtant, depuis la fin des années 1980, quelques chercheurs britanniques portent attention à l'importance de l'ethnicité au-delà des effets de classes (Gillborn 1997).

Le Canada anglophone

Au Canada, coexistent deux réseaux de chercheurs assez distincts, les anglophones et les francophones. Depuis la fondation, en 1969, de l'Association Canadienne des Sociologues et Anthropologues de Langue Française, les chercheurs francophones participent très peu à la "Canadian Anthropology and Sociology Association" qui est, en principe, bilingue. Cependant, quelques chercheurs anglophones plus jeunes tels que Cummins ont commencé un dialogue avec des collègues québécoises (Cummins 1997).

Si l'anthropologie de l'éducation anglophone au Canada porte un intérêt fort à la scolarisation des indigènes, elle fonctionne généralement dans l'orbite des États-Unis. Elle n'a pas d'organisation ni de revue distincte de celle du Council of Anthropology and Education des États-Unis (Fisher 1998).

D'autres zones anglophones

L'Australie a une riche tradition en ethnographie. Des chercheurs tels que Connell (1989), Walker & Hunt (1988), Kipnis (2001) écrivent dans la même perspective que des sociologues qualitatifs anglais et sur les mêmes sujets –la classe sociale, le genre. D'autres, tels qu'Osborne (1996), ressemblent plus aux collègues des États-Unis et s'occupent des différences culturelles et de la "pédagogie se référant à la culture des élèves minoritaires". Des Australiens font aussi de l'ethnographie ailleurs comme Dolby qui a fait une étude en Afrique du Sud (2002) et Okano –qui a étudié les élèves d'origine coréenne au Japon (1997).

La Nouvelle-Zélande, qui a attiré l'attention d'enseignants anglophones dans la décennie passée sur son intéressante pédagogie, a produit aussi des ethnographes comme Harrison et Papa (2005).

Les mondes francophones

En France

Les lecteurs connaissent mieux que moi l'évolution de l'ethnographie de l'éducation en France. Disons, simplement, que l'anthropologie sociale ou l'ethnologie s'occupent peu d'éducation, même si Bourdieu en tant qu'ethnographe aurait pu mener des enquêtes de terrain en France (Reed-Danahay 2005). L'exception réside chez les ethnologues à travers une tradition qui plonge ses racines dans le folklore. Certains ethnologues français étudient la transmission des savoirs, c'est-à-dire l'éducation en dehors de l'école (Delbos & Jorion 1984,

LeWita 1986) ou même, plus rarement, à l'intérieur (Garcion-Vautour 2003). La revue *Ethnologie française* permet de se faire une idée de l'importance très relative de cette tendance.

Pour l'essentiel, l'ethnographie de l'éducation en France est faite par des sociologues de l'école. On voit ici une évolution assez parallèle à celle de l'ethnographie de l'éducation en Grande-Bretagne. Néanmoins, quelques sociologues français se sont intéressés peut-être plus tôt que leurs collègues britanniques à la question des immigrés (Henriot van Zanten 1990). Peut-être est-ce l'influence de l'Américaine George Spindler, avec qui van Zanten a étudié aux États-Unis, ou celle de leurs propres expériences d'immigration ? Duru-Bellat & van Zanten (1999) présentent un bilan complet des travaux micro- et macrosociologiques sur l'école.

Parmi les articles parus dans les quinze premiers numéros d'*Éducation et Sociétés*, beaucoup emploient des méthodes qualitatives mais assez peu – moins d'une dizaine – se servent de l'ethnographie dans le sens d'une étude de la vie quotidienne des gens permettant de comprendre leur point de vue ou leur façon de donner du sens à leurs activités. Ainsi Sirota, elle-même membre de la "tribu" étudiée, procède à "une traque ethnographique" pendant plusieurs années pour comprendre les anniversaires (*Éducation et Sociétés*-3) ; Kherroubi & van Zanten ont mené une longue enquête de terrain dans trois écoles de banlieue et citent les mots des acteurs (*Éducation et Sociétés*-6). Demazière & Pélage ont mené des études de cas sur de jeunes gens (*Éducation et Sociétés*-7). Pasquier employa, entre autres méthodes, des entretiens et observations pour comprendre des téléspectateurs adolescents (*Éducation et Sociétés*-10). Les autres exemples correspondent à des articles soumis par des chercheurs britanniques, américains, belges et brésiliens.

Au Québec

L'anthropologie québécoise est plus influencée, selon Fisher (1998), par l'Europe que par les États-Unis. Tandis que les anthropologues Santerre & Mercier-Tremblay (1982) proposent une anthropologie de l'éducation classique, du style d'Erny et orientée comme son œuvre sur l'Afrique, les Québécois qui étudient l'éducation chez eux ressemblent aux sociologues de l'éducation en France. C'est la sociologie de l'École de Chicago plutôt que l'anthropologie culturelle qui les inspire (cf. Gérin-Lajoie dans ce dossier). Il y a au Québec, comme en France ou en Suisse, des chercheurs qui rendent peu explicite la méthode de la recherche. Tardif & Lessard, par exemple, font une étude très intéressante de la vie quotidienne et des idées des enseignants (1991) ; leur méthode est difficile à pénétrer mais le résultat a l'air ethnographique. Pourtant, les Québécois s'écartent des collègues français dans la mesure où ils s'intéressent davantage aux populations minoritaires, à la sociolinguistique et à l'identité culturelle (cf. Gérin-Lajoie dans ce dossier).

En Russie et en Europe de l'Est

En Russie, les idées de Vygotsky –mort en 1934– ont connu une renaissance depuis les années 1960 (Souza Lima 1995). L'ouverture de la Russie a engendré beaucoup d'efforts de rénovation de l'enseignement et les enseignants se sont tournés vers les idées vygotskiennes (Shepel 1995). Connue aux États-Unis sous l'appellation de "cultural psychology" (Wertsch 1998) ou de "Cultural Historical Activity Theory", les idées de Vygotsky examinent l'apprentissage ou toute activité selon trois échelles d'analyse : la "microgenèse" des actes dans l'interaction sociale, l'évolution de l'individu, le cadre social, culturel et historique de l'activité (Cole 1996). Bien que cette grande théorie ne se nomme pas anthropologie de l'éducation, ses liens sont visibles avec l'anthropologie de l'école (surtout les études micro-ethnographiques en classe), avec l'anthropologie de l'apprentissage et avec l'anthropologie philosophique de l'expérience humaine. Ailleurs en Europe de l'Est, au moins à Prague, il y a aussi un intérêt pour la psychologie culturelle (Gobbo, communication électronique personnelle). En même temps, les Brésiliens, les Espagnols, et les Américains ont chacun emprunté et adapté une partie de ce courant riche (Souza 1995).

Dans d'autres pays européens

En Suisse, des chercheurs francophones se servent volontiers des méthodes ethnographiques, tel que Perrenoud, formé en sociologie et en anthropologie, et Montandon, formée en anthropologie culturelle (Perrenoud 1984, Perrenoud & Montandon 1988). Dasen emploie aussi bien les méthodes ethnographiques qu'expérimentales pour étudier le développement de l'enfant. Il cherche à marier la tradition de Piaget avec celle de Vygotsky pour mieux comprendre la pensée dans des situations interculturelles (Dasen 1998). Schnewly, qui travaille en didactique avec des théories vygotskiennes, fait des observations micro-ethnographiques de moments d'apprentissage en classe (2001).

L'intérêt pour l'ethnographie est aussi très vif dans des pays européens ni francophones ni anglophones. Les Flamands de Belgique et de Hollande publient de temps en temps des articles dans l'*Anthropology and Education Quarterly* (Eldering 1996, Timmermann 2000). Comme les chercheurs scandinaves, ils forment une part importante du comité qui développe la revue *Ethnography and Education* en Grande-Bretagne.

En Italie, bien qu'on commence à trouver davantage d'études ethnographiques, selon Gobbo, l'anthropologie de l'éducation prend souvent l'aspect philosophique comme en Allemagne (Gobbo, communication électronique personnelle).

Les pays d'expression espagnole et portugaise

En Espagne, comme noté plus haut, le courant néovygotkien et la psychologie culturelle s'expriment vivement (Coll & Edwards 1997). La revue *Cultura y educación* est publiée depuis 1990 (www.ingentaconnect.com/content/fias/cye). En même temps, l'ethnologue Poveda (lui aussi formé en psychologie) étudie avec ses collègues les interactions dans les classes et l'ethnicité. Ils ont lancé une revue électronique *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano / Working Papers on Culture, Education and Human Development* (www.uam.es/otros/ptcedh/).

Au Portugal, un nombre important d'anthropologues note l'éducation comme domaine de recherche, selon le Worldwide Email Directory of Anthropologists (Jarvis 2005). Il y a un groupe d'ethnologues au Centro de Estudos em Antropologia Social (CEAS) de l'Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) de Lisbonne, dont fait partie Telmo Caria, sociologue de l'éducation. De plus, la revue *Educação, Sociedade & Culturas* paraît depuis dix ans (www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina21.htm). Une Association de Sociologie et d'Anthropologie de l'Éducation a d'autre part organisé son premier séminaire en 2000, selon *Educação, Sociedade & Culturas-14*.

Au Mexique, Rockwell et ses collègues du DIE ont créé une œuvre très riche qui étudie les classes, les écoles et l'éducation des enfants ruraux et des enfants indigènes. L'équipe se sert de l'anthropologie de l'éducation à la mode des États-Unis, mais y ajoute une sensibilité à l'histoire sociale à la française et une attention au discours dans la classe, qui vient de la sociolinguistique. De ce mélange sortent des idées nouvelles telles que l'étude du "trabajo docente", le travail enseignant. Rockwell et sa collègue Antonia Candela, en collaboration avec l'Espagnol César Coll, ont récemment rassemblé des chercheurs d'Amérique latine, des États-Unis et d'Europe autour de la classe, endroit où l'anthropologie de l'école se croise avec l'anthropologie de l'apprentissage (Candela, Rockwell & Coll 2004).

Le DIE du Mexique est un lieu de collaboration entre quelques universités des États-Unis et des centres d'ethnographie de l'éducation d'Amérique latine. Depuis 1989, des symposiums –Simposios Interamericanos de Investigación Etnográfica en Educación– ont été organisés, quelques fois au Mexique ou au Costa Rica, moins souvent aux États-Unis. En 2006, le 11^e symposium aura lieu pour la première fois en Amérique du Sud, à l'Université de Buenos Aires.

Selon Batallán (1998), il n'y a pas longtemps encore, l'ethnographie de l'éducation n'était pas prise au sérieux en Amérique latine, à l'exception du Mexique où elle avait développé son propre appareil théorique indépendamment de l'influence des États-Unis. Mais, avec l'apport du gouvernement canadien, l'Amérique latine a développé un réseau de chercheurs qui ont formé plusieurs

équipes en Argentine et des institutions au Chili. Dans ce pays, l'évolution va, au-delà de l'ethnographie traditionnelle, vers la recherche participative. En Argentine, ce sont des ateliers pour comprendre l'école du point de vue des enseignants qui ont été constitués ; on y regarde les enseignants comme des "subordonnés puissants" qui jouent un rôle central dans n'importe quelle rénovation du système (Batallán 1998). En 1987, un Département d'Anthropologie et d'Éducation a été créé au sein de l'Institut d'Anthropologie de l'Université de Buenos Aires. Au Brésil, on trouve un courant néovygotkien (Smolka 2005). Il y a aussi un foisonnement de recherches inspirées par Freire et les projets d'action pédagogique (Oliviera Goncalves & Gonçales e Silva 1998).

Remarque importante pour les chercheurs anglophones : en Amérique latine (comme en France), on ne ressent pas le besoin de décrire la méthodologie ni de présenter des données détaillées. On préfère insister sur l'analyse théorique (Levinson & Cade 2002). Le résultat est que les chercheurs des États-Unis et de Grande-Bretagne trouvent que les travaux d'Amérique latine (et de France) manquent l'essentiel, les mots des acteurs et les détails quotidiens, tandis que ceux d'Amérique Latine et de France considèrent les œuvres anglo-saxonnes comme manquant d'analyse théorique.

En Asie

Au Japon, beaucoup d'universités ont des facultés d'éducation et, en plus, chaque circonscription administrative a un centre de formation des maîtres. Récemment, quelques professeurs d'éducation ont commencé à employer des méthodes ethnographiques, mais ils ne s'intéressent pas à l'anthropologie car ils ont été formés en sociologie ou en psychologie (Toshiyuno Sano, communication électronique personnelle). Néanmoins, il y a vingt-deux membres du Council on Anthropology and Education (organisation américaine) qui viennent d'universités japonaises, ce qui signale un certain intérêt. Le Japon est en effet le pays le mieux représenté après les États-Unis, davantage que le Canada. En plus, les articles et livres cités dans les publications en anglais (Okano 1997) suggèrent une importante vie de la recherche qualitative en langue japonaise.

Ouyang (cf. ce dossier) note qu'il y a très peu d'ethnographes de l'éducation en Chine. Ailleurs en Asie, on trouve quelques anthropologues qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation, selon le Worldwide Email Directory of Anthropologists (Jarvis 2005). Cette base de données note quelques chercheurs en Malaisie, au Vietnam, aux Philippines, en Inde et au Pakistan qui portent intérêt aux questions d'éducation. Le sociologue indien Kumar (1990) a beaucoup publié sur l'école et emploie des méthodes qualitatives mais non ethnographiques.

Au Moyen-Orient et en Afrique

Nombre d'ethnographes de l'éducation sont actifs en Israël, dont quelques-uns ont publié dans l'*Anthropology and Education Quarterly*. Ils portent un intérêt vif aux immigrés (Eisikovits 1997, Golden 2001, Resnik & al. 2001) même s'il y a une certaine retenue à propos des élèves arabes. Les ethnographes israéliens publient aussi d'intéressantes analyses du travail des enseignants (Ben-Peretz & Bromme 1990, Ben-Peretz & Schonmann 2000, Kainan 1997). Ailleurs au Moyen-Orient, l'ethnographie est plus rare (pourtant, voir Christina 2001).

En Afrique, les conditions de recherche ne sont pas faciles. Néanmoins, les problèmes éducatifs suscitent un énorme intérêt et les chercheurs emploient souvent des méthodes qualitatives. Le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) a publié un sommaire de 654 études, dont la plupart sont des mémoires d'étudiants. Beaucoup d'études s'appuient sur l'observation et des entretiens qui présentent des images vives de la vie des classes aussi bien que de l'éducation traditionnelle (Maclure 1997). En même temps, l'éducation –en tant que priorité urgente et pratique– est importante en anthropologie. Par exemple, au Cameroun, l'Association of Research Students in Anthropology, à l'Université de Yaoundé I, note qu'un de ses membres, Nkongho Manchang, vient de préparer un projet d'étude sur les rénovations en éducation et leurs effets sur des communautés, tandis qu'un autre membre, Abamboh Robert, prépare une thèse sur l'analphabétisme et ses conséquences socioéconomiques à long terme dans les communautés (Nkongho Manchang, communication électronique).

On constate aussi un foisonnement de recherches ethnographiques menées par des Africains qui ont des postes ou qui font des doctorats dans les universités d'Europe, du Canada et des États-Unis. Voir, par exemple, l'enquête de Egbo sur la littéracie féminine au Nigeria (Egbo 2000) ou l'étude de Diallo sur la réussite des filles au collège en Guinée (Diallo 2004, 2006).

Vers une conclusion

Le monde est vaste. Dans chaque pays visité, il y a des dizaines sinon des centaines de chercheurs qui pratiquent l'ethnographie de l'éducation ou qui se servent des idées de l'anthropologie de l'éducation. Ce survol a été trop rapide et superficiel, pourtant on peut en tirer quelques leçons provisoires.

Il faut sans doute parler d'anthropologies de l'éducation au pluriel

Le terme anthropologie de l'éducation recouvre trois courants différents...

- une anthropologie de l'éducation philosophique, qui examine l'apprentissage comme un acte humain universel ;

- une anthropologie ou ethnographie de l'apprentissage, qui examine l'apprentissage dans des conjonctures culturelles et sociales variées et qui, donc, emprunte à d'autres disciplines la théorie de l'activité historique-culturelle, la sociolinguistique ;
- et une anthropologie de l'école qui a un lien étroit avec la sociologie de l'éducation.

En outre, il existe une ethnographie de l'école qui ne se sert pas explicitement de l'anthropologie.

Les courants de l'anthropologie ne sont pas également distribués à travers le monde. Je note une préférence pour l'anthropologie philosophique en Allemagne, pour l'anthropologie de l'apprentissage en Russie, au Brésil et en Espagne, pour l'anthropologie et l'ethnographie de l'école en Amérique du Nord, en Grande-Bretagne et en France.

Il est évident qu'une certaine convergence de problématiques ressort, grâce à l'influence convergente de problèmes posés en parallèle par un modèle global de l'école (je remercie Francesca Gobbo pour cette idée). Les efforts conjugués des organisations internationales et une certaine représentation mondiale de l'École font exister un certain discours commun –ou, au moins, des débats communs– à travers le monde (Anderson-Levitt 2003). Ainsi, les pressions libérales s'exerçant partout, on peut attendre partout des études ethnographiques sur les effets locaux du marché. Et il y a partout en même temps des efforts pour établir des examens uniformes. La tâche des ethnographes autour du monde sera de traquer l'expression de ces efforts –que veut dire “standardized testing” en France ? En Guinée ? Au Brésil ?– et d'étudier les effets concrets, pour le bien et pour le mal, de cette tendance généralisée.

Pour autant, une expérience mondiale de l'école ne crée pas une science de l'éducation mondiale. Des forces divergentes sont en présence.

D'abord, les anthropologies de l'éducation ressortissent de sources nationales variées, telles que l'œuvre de Freire au Brésil ou de Vygotsky en Russie. Les chercheurs des États-Unis doivent donc reconnaître qu'un ethnocentrisme américain n'est pas tenable. Les œuvres fondatrices qu'ils vénèrent aux États-Unis ne sont pas les seules sources de l'anthropologie de l'éducation.

Explication complémentaire des variations nationales, les thèmes qu'abordent l'ethnographie de l'éducation et la recherche en général sont liés aussi aux histoires particulières des pays. Au Canada et aux États-Unis, pays de conquête, il n'est pas étonnant qu'on étudie le conflit culturel au cœur des écoles destinées aux indigènes. Au Mexique et au Chili aussi les ethnographes de l'éducation s'intéressent aux conflits dans les écoles pour les Indiens. En Russie, elle aussi pays de conquête, les premiers psychologues culturels se sont intéressés aux populations conquises. Cependant qu'on ne voit pas là une règle de fer : les ethnogra-

phes australiens d'origine européenne ont-ils fait autant attention aux indigènes que leurs collègues de Nouvelle-Zélande ? En outre, la conquête de l'Afrique est à l'origine d'une vision raciale du monde. Il n'est donc pas étonnant que le racisme, sa naissance, son fonctionnement préoccupent les chercheurs des États-Unis.

Le Canada et les États-Unis sont aussi des pays d'immigration massive, ce qui suscite un intérêt énorme pour les différences entre la culture de la famille et celle de l'école – bien qu'on reconnaisse aujourd'hui que c'est plutôt une question d'identité et de stratégies des acteurs que de cultures immuables. Ce n'est pas par hasard, sans doute, qu'en Europe l'ethnographie de l'éducation naît et se développe au moment où des pays tels que la France, les Pays-Bas et même l'Italie et l'Espagne reçoivent des vagues d'immigrés et que leurs enseignants se rendent compte d'une nouvelle diversité quotidienne (cf. Gobbo, communication personnelle).

La recherche dans chaque pays est marquée également par l'influence des politiques nationales. Batallán (1998) constate que l'ethnographie de l'éducation ne pouvait pas s'épanouir sous les régimes autoritaires du Chili et d'Argentine. Ouyang, dans ce dossier, fait une observation parallèle sur l'état de l'ethnographie en Chine. Concrètement, il faut tenir compte de la politique d'éducation et du cadre institutionnel de la recherche. Alexander note ainsi qu'il y a aujourd'hui très peu de recherche "pure" en Grande-Bretagne (cf. communication électronique personnelle). Il signale que la recherche en éducation est souvent contrôlée en Grande-Bretagne par des "local research councils" qui cherchent davantage à rénover des écoles locales qu'à publier des données généralisables. En revanche, aux États-Unis, la plupart des ethnographes de l'éducation sont membres de facultés d'Éducation, au sein des universités. Pour survivre à l'université, il faut publier des recherches ayant un certain degré de généralité ou qui contribuent à un débat théorique. Parallèlement, presque toute la recherche en Afrique à l'exception des mémoires de maîtrise est financée par les bailleurs de fonds tels que la Banque Mondiale, qui cherchent, eux aussi, à rénover et non à contribuer à la recherche pure.

Ensuite, parce que le monde s'organise par langues, il n'y a pas de diffusion harmonieuse de toutes les idées. Notre tour du monde a lui-même été organisé davantage en fonction de liens linguistiques que par proximités géographiques. Le manque de perméabilité de la frontière franco-allemande est un exemple frappant de l'organisation linguistique de la discipline. De même, il y a deux Canadas – d'expérience historique majoritaire et minoritaire bien sûr –, l'un lié par la littérature anglophone avec les États-Unis et la Grande-Bretagne, l'autre par la littérature francophone avec la Belgique francophone et la France. La Belgique et la Suisse ont aussi deux visages, l'un dirigé vers les États-Unis et la Grande Bretagne, l'autre vers la France.

Cela a des conséquences fortes sur les lectures des uns ou des autres. Où se lit la littérature de tel ou tel pays et quelles frontières sont ainsi tracées ? Il me semble que les Français lisent les Anglais et les Américains avec l'aide de leur guide Jean-Claude Forquin (1997), mais les Français lisent peu les Allemands. Les Américains des États-Unis ne lisent que quelques grands noms français traduits en anglais, tel que Bourdieu. Ils lisent les Anglais, quelques Australiens et des Européens et des Asiatiques qui publient en anglais dans les revues américaines et britanniques. Quelques chercheurs des États-Unis, ceux qui participent aux symposiums, lisent la littérature latino-américaine en espagnol. Quelques-uns encore plus rares lisent les chercheurs de l'école néo-*vygotskienne* en russe et les traduisent pour les lecteurs anglophones (Michael Cole, James Wertsch). La littérature brésilienne est connue des chercheurs latino-américains et peut-être au Portugal. Les Latino-Américains lisent la littérature espagnole – par ailleurs assez peu connue en France. Des chercheurs ethnographes en Inde, au Pakistan, en Afrique du Sud lisent les Anglais et les Américains des États-Unis, mais le chemin est rarement suivi en sens inverse. La littérature du Japon ne se lit pas en dehors du Japon.

Enfin, même quand les chercheurs importent des idées d'autres univers linguistiques ou d'autres pays, ils créolisent ce qu'ils empruntent.

Les enseignants chinois décrits dans l'article d'Ouyang finirent par intégrer le meilleur de l'approche pédagogique empruntée de l'Occident avec la meilleure des méthodes traditionnelles "indigènes" chinoises. On pourrait dire qu'ils "créolisent" ce qu'ils ont importé, le transformant pour le rendre leur (Hannerz 1987, 1992). Ouyang remarque avoir lui-même intégré la méthode ethnographique et les modèles anthropologiques et linguistiques de l'Occident à ses propres traditions. De la même manière, des chercheurs du Mexique, du Brésil, des Pays-Bas empruntent aux États-Unis ou à la Grande-Bretagne et créolisent ce qu'ils importent pour créer une approche nouvelle, une analyse fraîche. Le flux se fait aussi dans l'autre sens, les Américains ou les Britanniques important et créolisant des idées venant de France (par exemple, Bourdieu), de Russie (par exemple, Vygotsky), du Brésil (Freire). La créolisation est un processus riche en créativité. Elle rappelle qu'une idée empruntée ne reste pas pareille à elle-même et qu'il faut toujours attendre des variations nationales.

En somme, essayer de comprendre les anthropologies de l'éducation à travers le monde en tenant compte des traditions nationales et des cadres institutionnels est une tâche quasi impossible. L'effort en vaut pourtant la peine. C'est la découverte des idées étrangères et la confrontation avec elles qui mettent en cause nos préconceptions et nous permettent de poser de nouvelles questions et d'imaginer des solutions neuves aux problèmes persistants de l'éducation et de l'école.

Pour l'avenir

Ce tour du monde rapide a pris le risque d'être très superficiel et comporte de grandes lacunes. Pourtant, un tel survol conduit à des questions intéressantes, par exemple, pourquoi un tel intérêt pour l'ethnographie en Amérique latine mais moindre en Inde ? Il conduit à reprendre des enquêtes et des observations plus proches du terrain pour tenter de mettre en évidence les effets des différentes positions occupées par la recherche. Par exemple, est-ce que l'intégration de la recherche dans les universités aux États-Unis et son contrôle au Royaume-Uni par les "research councils" se traduisent par des problématiques différentes ? Pour bien répondre à ces questions, une enquête élaborée en s'inspirant de la sociologie des sciences serait intéressante. Elle permettrait, par exemple, de tracer le réseau des contacts actuels entre les chercheurs en anthropologie et en ethnographie de l'éducation, d'identifier les mots clés pour chaque pays, de retrouver leurs origines et les voies de diffusion empruntées d'un pays à l'autre, de repérer leurs modes de créolisation au contact des préoccupations locales.

Références bibliographiques

- ALEXANDER R.J. 2001 *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*, Malden, Massachusetts, Blackwell
- ANDERSON G.L. & MONTERO-SIEBURTH M. 1998 *Educational qualitative research in Latin America: The struggle for a new paradigm*, New York, Garland
- ANDERSON-LEVITT K.M. à paraître en 2006 *Ethnography*, in Camilli G., Emore P., Green J. (eds) *Complementary Methods for Research in Education* (3rd ed.), Washington DC, American Educational Research Association
- ANDERSON-LEVITT K.M. 2003 *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*, New York, Palgrave Macmillan
- ATKINSON P., DELAMONT S. & HAMMERSLEY M. 1988 "Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob", *Review of Educational Research*-58-2, 231-250
- BATALLÁN G. 1998 Appropriating ethnography for research in education: Reflections on recent efforts in Argentina and Chile, in Anderson G. & Montero-Sieburth M. (eds), *Educational qualitative research in Latin America : The struggle for a new paradigm* New York, Garland (Taylor & Francis), 35-50
- BEACH D., GOBBO F., JEFFREY B., SMYTH G. & TROMAN G. 2004 "Ethnography of education in a European educational researcher perspective. Introduction". *European Educational Research Journal*-3-3, 534-538
- BEN-PERETZ, M. & BROMME R. 1990 *The nature of time in schools : Theoretical concepts, practitioner perceptions*, New York, Teachers College
- BEN-PERETZ M. & SCHONMANN S. 2000 *Behind closed doors: Teachers and the role of the teachers' lounge*, Albany, State University of New York

- BROADFOOT P., OSBORNE M., GILLY M. & BÛCHER A. 1993 *Perceptions of Teaching : Primary School Teachers in England and France*, New York, Cassell
- CANDELA A., ROCKWELL E. & COLL C. 2004 "What in the world happens in classrooms ? Qualitative classroom research." *European Educational Research Journal*-3-3, 692-713
- CHRISTINA R. 2001 *NGOs and the negotiation of local control in development initiatives: a case study of Palestinian early childhood programming*, Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN
- COLE M. 1996 *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- COLL C. & EDWARDS D. 1997 *Teaching, Learning and Classroom Discourse : Approaches to the study of educational discourse*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje
- CONNELL R.W. 1989 "Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education", *Oxford Review of Education*-15-3, 291-303
- CUISINIER J. & SEGALEN M. 1987 *Ethnologie de la France*, Paris, PUF
- CUMMINS J. 1997 "Minority status and schooling in Canada", *Anthropology and Education Quarterly*-38, 411-30
- DASEN P.R. 1998 Cadres théoriques en psychologie interculturelle, in Adair J.G., Bélanger D. & Dion K.L. *Advances in psychological science, vol. 1: Social, personal, and cultural aspects*, Hove, England, Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis, 205-227
- DELBOS G. & JORION P. 1984 *La transmission des savoirs*, Paris, MSH
- DIALLO B.B. 2004 *Parcours scolaires des filles en Afrique : le cas de la Guinée*, Unpublished doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Canada
- DIALLO B.B. 2006 "Les parcours scolaires atypiques du collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest) : approche comparative", à paraître en portugais dans *Revista Diálogo Educacional*
- DOLBY N. 2002 "Making white: constructing race in a South African high school", *Curriculum Inquiry*-32-1, 7-29
- DURU-BELLAT M. & van ZANTEN A. 1999 *Sociologie de l'école*, 2^e éd., Paris, Armand Colin
- EGBO B. 2000 *Gender, literacy and life chances in sub-Saharan Africa*, Clevedon, UK/Buffalo, NY, Multilingual Matters
- EISIKOVITS R. 1997 "The Educational Experience and Performance of Immigrant and Minority Students in Israel", *Anthropology and Education Quarterly*-28-3, 394-410
- ELDERING L. 1996 "Multiculturalism and multicultural education in an international perspective", *Anthropology & Education Quarterly*-27-3, 315-330
- FEUER M.J., TOWNE L. & SHAVELSON R.J. 2002 "Scientific culture and educational research", *Educational Researcher*-31-8, 4-14
- GARCION-VAUTOR L. 2003 "L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin", *Ethnologie Française*-33-1, 141-147
- GILLBORN D. 1997 "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom : Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement", *Anthropology & Education Quarterly*-28-3, 375-393

- GOLDEN D. 2001 "Now, like Real Israelis, Let's Stand Up and Sing': Teaching the National Language to Russian Newcomers in Israel", *Anthropology & Education Quarterly* 32-1, 52-79
- GOODMAN R. 2001 Education: Anthropological Aspects, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier Science Ltd, 4192-4196
- HANNERZ U. 1992 *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*, New York, Columbia
- HANNERZ U. 1987 "The world in creolisation", *Africa*-57, 546-559
- HARRISON B. & PAPA R. 2005 "The Development of an Indigenous Knowledge Program in a New Zealand Maori-Language Immersion School", *Anthropology & Education Quarterly*-36-1, 57-72
- HENRIOT-van ZANTEN A. 1990 *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- HENRIOT-van ZANTEN A. & ANDERSON-LEVIT K.M. 1992 "L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue française de pédagogie*-101, 79-104
- JACOB E. 1988 "Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions", *Educational Researcher*-17-1, 16-24
- JARVIS H. 2005 *Worldwide Email Directory of Anthropologists* [Web Page] URL <http://anthropology.buffalo.edu/WEDA/>
- KAINAN A. 1997 "The Role of Teachers' Stories in the Staffroom of a Religious School", *Anthropology and Education Quarterly*-28-2, 163-181
- KEDDIE N. 1971 Classroom knowledge, in Young M.F.D. (ed) *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 133-160
- KHERROUBI M. & van ZANTEN A. 2000 "La coordination du travail dans les établissements 'difficiles' : collégialité, division des rôles et encadrement", *Éducation et Sociétés*-6
- KIPNIS A. 2001 "Articulating school countercultures", *Anthropology and Education Quarterly*-32-4, 472-92
- KUMAR K. 1990 The meek dictator: The Indian teacher in historical perspective, in Entwistle N. (ed) *Handbook of Educational Ideas and Practices*, New York, Routledge, 154-162
- LAVE J. 1988 *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press
- LEVINSON B.A.U. & CADE S.L. 2002 *Introduction*, in Levinson B.A.U., Cade S.L., Padawer A. & Elvir A. P. *Ethnography and Educational Policy across the Americas*, Westport, CT, Praeger/Greenwood, ix-xx
- LEWITA B. 1988 *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, MSH
- MACLURE R. 1997 *Négligée et sous-estimée : la recherche en éducation en Afrique centrale et occidentale, une synthèse d'études nationales du ROCARE*, Washington DC, USAID Bureau for Africa/Office of Sustainable Development
- MEAD M. 1928 *Coming of age in Samoa*, New York, William Morrow & Co
- OKANO K. 1997 "Third-generation Koreans' entry into the workforce in Japan" *Anthropology and Education Quarterly*-28-4, 524-549

- OLIVIERA GONÇALVES L.A. & GONÇALVES e SILVA P.B. 1998 *Jogo das Diferenças : o Multiculturalismo e Seus Contexto*, Belo Horizonte, Autentica
- OSBORNE A.B. 1996 "Practice into Theory into Practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized", *Anthropology & Education Quarterly*-27-3, 285-314
- PARKER L., DEYHLE D. & VILLENAS S.A. 1999 *Race is race isn't: critical race theory and qualitative studies in education*, Boulder, Colo., Westview Press
- PERRENOUD P. 1984 *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz
- PERRENOUD P. & MONTANDON C.E. 1988 *Qui maîtrise l'école ? Politique d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Éditions Réalités sociales
- POVEDA D. 2001 "La Ronda in a Spanish Kindergarten Classroom with a Cross-Cultural Comparison to Sharing Time in the U.S.A.", *Anthropology & Education Quarterly*-32-3, 301-325
- QVERSALL B. & WULF C. 2003 "Culture and education", *European Studies in Éducation*-16, München, New York, Berlin, Waxmann Münster
- REED-DANAHAY D. 2005 *Locating Bourdieu*, Bloomington IN, Indiana University Press
- RESNIK J., SABAR N., SHOHAM E. & SHAPIRA R. 2001 "Absorption of CIS Immigrants into Israeli Schools: A Semipermeable Enclave Model", *Anthropology and Education Quarterly*-32-4, 424-446
- ROCKWELL E. 2002 *Constructing Diversity and Civility in the United States and Latin America*, in Levinson B.A.U., Cade S.L., Padawer A. & Elvir A.P. *Ethnography and Educational Policy across the Americas*, Westport, CT, Praeger/Greenwood, 3-19
- ROGOFF B. 2003 *The cultural nature of human development*, Oxford, UK, Oxford University Press
- SANTERRE R. & MERCIER-TREMBLAY C. 1982 *La Quête du savoir : Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal
- SCHNEUWLY B. 2001 "Les outils de l'enseignement. Un essai didactique", *Repères : Revue Des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*-22
- SHARPE K. 1992 "Educational Homogeneity in French Primary Education: A Double Case Study", *British Journal of Sociology of Education*, 216-237
- SHEPEL E.N.L. 1995 "Teacher Self-Identification in Culture from Vygotsky's Developmental Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*-26-4, 425-442
- SMOLKA A.L.B. 2005 "The Authoring of Institutional Practices: Discourse and Modes of Participation of Subjects", *Culture & Psychology*-11-3, 359-376
- SOUZA LIMA E. 1995 "Vygotsky in the International Scene: A Brief Overview", *Anthropology & Education Quarterly*-26-4, 490-499
- SPINDLER G.D. & SPINDLER G.D. 1955 *Education and anthropology*, Stanford, CA, Stanford University Press
- TARDIF M., LESSARD C. & LAHAYE L. 1991 *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face au savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*, *Sociologie et Sociétés*-23-1, 55-69
- TEDESCO J.C. 1987 "Paradigms of socioeducational research in Latin America", *Comparative Education Review*-31, 509-532

- TIMMERMAN C. 2000 "Secular and Religious Nationalism among Young Turkish Women in Belgium : Education May Make the Difference", *Anthropology & Education Quarterly*-31-3, 333-354.
- VAN MAANEN J. 1988 *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press
- WALKER J.C. & HUNT C. 1988 *Louts and Legends: Male Youth Culture in an Inner-City School*, Sydney, Australia, Allen & Unwin
- WAX M. 2002 "La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine", *Éducation et Sociétés*-10, 79-94
- WERTSCH J.V. 1998 *Mind as action*, New York, Oxford University Press
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labor*, New York, Columbia University Press
- WULF C. 1999 *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan
- YON D.A. 2003 "Highlights and overview of the history of educational ethnography", Durham W.H. (ed), *Annual Review of Anthropology*-32, Palo Alto, CA, Annual Reviews

La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels ¹

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Tenorios 235, CP 14330, Mexico DF, Mexique
rockwell@cinvestav.mx

Présentation autobiographique de l'auteur

Elsie Rockwell est chercheur au Département des Recherches sur l'Éducation, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) à Mexico. Après une formation en histoire et en ethnologie, un doctorat en sciences (spécialité recherches en éducation), des stages à Paris, elle s'est consacrée à des recherches autant ethnographiques qu'historiques. Ses études portent sur plusieurs thèmes : l'éducation postrévolutionnaire et l'État au Mexique, la culture scolaire et la culture de l'écrit. Elle a participé à la discussion théorique et politique sur l'éducation obligatoire au Mexique et en Amérique latine puis à la mise en œuvre de propositions alternatives, particulièrement pour les milieux ruraux et indigènes.

L'ETHNOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION AU DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, MEXICO

Il y a une trentaine d'années, un groupe de chercheurs a commencé à travailler à Mexico à la construction d'une tradition propre de recherche ethnographique de l'éducation. Ce projet était entrepris dans les conditions particulières d'une institution interdisciplinaire, le Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) du Cin-

vestav, qui favorisait une discussion aussi théorique que méthodologique. Ces débats nous avaient prévenue contre l'isolation dans un champ étroit et contre les risques d'une ethnographie "naïve". De plus, dans les années 1970 et 1980 en Amérique latine, nous avons lu des textes du monde anglophone, mais aussi du monde francophone

1 Une version de cet article a été publiée en espagnol dans *Educação e Pesquisa-27-1* (São Paulo, janvier/juin 2001), 11-26. La recherche a été menée grâce à l'appui de Conacyt, projets D 113-908983 et 211-085-5-1377 et du Centro de Investigación y de Estudios Avanzados à Mexico.

et européen. Certains ouvrages français, anglais et italiens ont exercé une forte influence sur la pensée sociale avant même leur diffusion parmi les chercheurs en éducation aux États-Unis.

Le projet avait été nourri par plusieurs échanges avec des collègues d'Amérique latine. À l'époque, le Mexique accueillait des chercheurs en exil venant du Chili et d'Argentine. Ils ont apporté leurs connaissances sociales et leurs expériences politiques récentes des dictatures. En outre, nous avons été invités à faire des cours pour des chercheurs sud-américains qui étaient en train de s'approprier l'ethnographie. De premières publications ont résulté de ces diverses rencontres latino-américaines. Durant les années suivantes, le réseau se diversifia avec la venue au Departamento de collègues des États-Unis, d'Angleterre et grâce aux nombreux échanges internationaux résultant de la participation des chercheurs du Departamento à de multiples congrès, colloques, séminaires et de leurs travaux de doctorat ou postdoctoraux en lien avec des collègues à l'étranger.

Compte tenu des histoires particulières de l'Amérique latine, nous avons réfléchi au rôle de l'éducation publique sur notre continent, en valorisant sa production d'institution marquée par les luttes nationalistes et populaires survenues dans cette partie du monde. Les institutions éducatives ont été un espace de résistance face aux conjonctures politiques dès années 1960-1990. Cette réflexion nous a permis de ne pas considérer les liens entre les diverses formes d'État et la scolarisation publique comme évidents.

Cet environnement a laissé des traces sur le développement de l'ethnographie au DIE. Un intérêt pour certains thèmes : le fonctionnement habituel de l'école publique, le travail quotidien des enseignants, les processus d'exclusion des élèves, la constante revendication de la population rurale en faveur d'une meilleure éducation, les interventions de l'administration centrale et

du syndicat des enseignants dans les écoles, les traditions et les savoirs de l'enseignement et la mise en œuvre d'ambitieuses réformes pédagogiques, voire de manuels scolaires innovateurs. Contrairement aux études centrées sur l'expérience des "minorités" ethniques et raciales réalisées aux États-Unis, nous avons pensé l'échec des services éducatifs rendus à la population "majoritaire" du pays comme le problème principal. La recherche ethnographique visait à répondre à des questions autour de la politique nationale et des structures sociales à plusieurs échelles. Il s'agissait aussi d'appréhender les interactions scolaires en allant suffisamment loin dans le détail pour pouvoir les lier aux interventions des acteurs locaux.

Ce regard m'a amenée à prendre en considération deux dimensions importantes. D'une part, la présence d'empreintes tant de la société civile que de l'État dans les écoles. La confrontation des descriptions ethnographiques des écoles aux prescriptions, injonctions et sanctions officielles, selon la perspective nommée "multiniveaux", invalide la notion d'une détermination absolue du quotidien scolaire par l'État et révèle comment les divers acteurs négocient à plusieurs niveaux les ressources, les dispositifs, les pratiques et les interprétations. De l'autre, des éléments divers de l'histoire locale apparaissent dans le processus de construction sociale des pratiques observées dans des écoles. J'ai tenté de comprendre comment les réalités scolaires actuelles non seulement réfléchissent la normativité effective, mais aussi comprennent les constructions historiques —évidentes dans les bâtiments, les outils et les images, présentes aussi dans les discours et les pratiques. Ces éléments constituent des "cultures scolaires" vraiment complexes qu'il faut déchiffrer pour mieux comprendre les processus éducatifs actuels.

Pour mener à bien ce type d'analyse intégrée, l'équipe de recherche a compris

l'ethnographie comme une approche qui requiert des constructions conceptuelles pour approfondir les processus quotidiens. Chaque étude doit être nourrie par les théories et enrichie par des grilles plus fines façonnées à partir des données du terrain, tenant compte des catégories sociales et des significations locales. En ce sens, nous n'étions pas d'accord avec la tendance qui consistait à aller sur le terrain sans "aucune idée" préalable, pour "voir" ce qu'on peut y trouver. Il faut, en revanche, avoir à l'esprit les concepts retenus de sources diverses pour décrire les processus observés d'une manière précise. En même temps, à la différence des enquêtes statistiques, cette approche permet d'affiner constamment les concepts choisis au début, voire de les abandonner pour construire de nouveaux outils d'analyse.

Après avoir réalisé et dirigé des études ethnographiques pendant vingt-cinq ans, je suis convaincue de l'hétérogénéité quotidienne des écoles. Il n'y a pas deux écoles pareilles. La construction sociale rend chaque école particulière, pourtant il est possible d'y identifier des catégories et des processus similaires. Une question devient inévitable : à quoi servent les études ethnographiques ? Si leur généralisation à la façon des enquêtes quantitatives n'a pas de sens, il est possible d'y recourir pour obtenir de nouvelles grilles à utiliser dans d'autres cas, pour voir la proximité ou l'écart entre les unes et les autres. On découvre ainsi des influences similaires dans plusieurs cas, telles que la formation des nations, la colonisation, les politiques d'expansion et de restriction, les réformes éducatives. On peut reconstruire des liens sociaux qui jouent des rôles semblables dans chaque cas. Surtout, on peut produire des théories éducatives plus pertinentes.

L'approche ethnologique, c'est-à-dire la pratique de l'ethnographie dans une pers-

pective comparative qui s'appuie sur les ressources et les savoirs de l'anthropologie, permet de dépasser les grilles centrées sur l'apprentissage et l'enseignement formels, qui, à mon avis, découpent l'expérience scolaire et empêchent de trouver la dimension culturelle de la transmission et de l'appropriation humaines. En fait, tout ce qui se passe dans les écoles est traversé par des histoires et des significations culturelles ; il n'y a aucun espace "neutre", même dans les écoles qui se pensent homogènes.

Un défi particulièrement difficile à relever a été l'étude des pratiques dans la salle de classe. Nous nous sommes rendue compte que la complexité n'est guère comprise par les catégories de la didactique ou de la pédagogie normative. Il faut avoir des appuis théoriques très divers afin de commencer à repérer et à suivre les multiples processus. L'analyse du discours, les études de la culture écrite et de la culture matérielle, la compréhension de la résistance chez les enfants, l'observation des interactions non verbales et l'affectivité représentent quelques aspects explorés par le département. Mon intérêt initial dans les années 1980 a été suscité par l'introduction des nouveaux manuels scolaires. Il était évident, d'abord que leur usage était très différent dans chaque classe, ensuite que la médiation orale de l'écrit par les enseignants était fondamentale et débordait le cadre didactique. Les interprétations qui se construisent entre les maîtres et les enfants peuvent être très loin des intentions des auteurs de manuels. Les ouvrages de chercheurs dédiés à la culture écrite, d'auteurs comme Ricœur, Bakhtin, de Certeau, Chartier, entre autres, m'avaient donné des concepts pour analyser ces phénomènes à partir d'une perspective culturelle. Ma contribution à cette revue se situe dans cette optique.

Il est d'usage d'identifier l'école à la culture lettrée et de supposer que le travail scolaire favorise des pratiques associées à la conception "moderne" de la lecture : une lecture individuelle, silencieuse, proche de ses formes académiques, centrée sur le signifié littéral, orientée vers l'information de type encyclopédique. Quiconque a passé un peu de temps dans une école primaire peut constater qu'il n'en est rien. Dans la classe, la lecture est un acte social. Les participants ont l'habitude de lire à haute voix, au milieu d'un échange oral continu. L'enseignant établit des ponts entre les enfants et les textes. Maîtres et élèves construisent des interprétations croisées grâce à des conventions scolaires et des savoirs de tous les jours qui rendent le texte plus ou moins accessible. En nous rapprochant de la pratique réelle des classes avec l'observation ethnographique, nous avons besoin de concepts qui permettent d'appréhender la diversité des façons de lire. L'histoire de la lecture offre quelques outils, en ouvrant un vaste panorama spatial et temporel sur cette pratique culturelle.

Parmi les chercheurs les plus éminents de cette spécialité, Roger Chartier a influencé de façon significative le milieu académique et éducatif latino-américain. Grâce à ses travaux, il a proposé des réflexions sur la difficile voie de la recherche d'indices sur les pratiques culturelles du passé. Chartier résume ainsi ce défi : "les actes de lecture qui donnent aux textes des significations plurielles et mobiles se situent à la rencontre des différentes manières de lire et des protocoles de lecture déposés dans l'objet lu..." (1981[1993], 80). Ce point de rencontre est fondamental pour la compréhension de la lecture en classe.

D'autres théories sur la culture de l'écrit complètent cette idée. De Certeau (1980) souligne la relation particulière avec la culture écrite qui vient de la forme d'apprentissage scolaire. Bakhtine (1984) fait remarquer la richesse dialogique inhérente à tout texte et nous prépare à observer l'hétéroglossie dans la classe, où s'entrecroisent différentes voix et allusions à des sources de savoir. Quelques chercheurs en éducation ont commencé à aborder l'usage de matériels imprimés dans cette perspective. Parmi ceux-là on retiendra les études d'Anne-Marie Chartier & Hébrard (1989), Heath (1981), Cook-Gumperz & Keller-Cohen (1993), Vincent (1999), Viñao Frago (1999). Une constante apparaît dans ces études, la complexité qui se tisse entre les contenus des livres et les pratiques construites autour du texte dans la vie scolaire.

Chartier reconnaît "la double historicité de l'enseignement scolaire et de ses supports" (1999, 104-107). Il ne suffit pas de faire l'histoire des manuels scolaires comme textes, il faut avancer sur le difficile terrain de la reconstitution des pratiques de lecture qui ont leur propre histoire. Comprendre l'utilisation des textes en classe selon cette perspective, requiert d'avoir pour point de départ la matérialité des livres et ensuite de chercher des indices sur les manières de lire à différentes époques et en différents lieux. Elles reflètent à leur tour des croyances enracinées et dépassent le domaine de l'écriture en débouchant sur différents

genres du discours oral. Les pratiques de lecture conduisent à une relation particulière avec les matériels écrits et ouvrent des espaces pour l'appropriation de la culture écrite. Pourtant, il est difficile de reconstruire la trame d'une pratique culturelle à partir de la documentation habituelle d'un historien. En abordant dans cet essai l'histoire des "libros de texto gratuitos" au Mexique, manuels scolaires officiels réélaborés pendant la réforme des années 1970, je reprends un registre ethnographique de ces années-là qui permet de montrer avec plus de détails la pertinence du dilemme exposé par Chartier pour l'étude de la lecture.

La lecture en tant que pratique culturelle

Chartier (1981[1993], 1999) conçoit la lecture comme une pratique culturelle réalisée dans un espace intersubjectif, constitué historiquement, dans lequel les lecteurs partagent des dispositifs, des comportements, des attitudes et des signifiés culturels autour de l'acte de lire. Si nous nous intéressons à l'utilisation des livres scolaires dans cette perspective, d'autres interrogations surgissent qui diffèrent de son traitement traditionnel centré sur les contenus pédagogiques et idéologiques des textes.

Héritée du concept de la praxis, l'idée de pratique culturelle rappelle l'activité productive de l'être humain, dans le sens matériel et aussi dans la sphère symbolique. Le concept de pratique culturelle sert de passerelle entre les ressources culturelles et la mise en œuvre observable des actes de lire dans une situation donnée. Les textes et les pratiques du quotidien, dont nous recueillons des fragments dans la recherche ethnographique, sont compréhensibles seulement lorsque nous pouvons observer des modèles récurrents et imaginer la signification qu'ils pourraient avoir pour les sujets impliqués dans leur production. En guise d'exemple, considérons la pratique de raconter des contes aux enfants, en marquant de la voix les changements de personnage, les moments clés, les émotions qui s'enchaînent dans la trame. Pour ce faire, il existe des techniques issues parfois de situations familiales ou théâtrales ou encore scolaires. Les pratiques culturelles ne sont pas des actions isolées que nous enregistrons ; elles présupposent une certaine continuité culturelle dans les façons de lire, de se relier à l'écrit, de donner du sens aux textes. C'est pourquoi il faut intégrer une perspective historique à l'analyse ethnographique (Rockwell 1999). L'intérêt pour l'historien, comme pour l'ethnologue, est de rechercher la force et le sens que certaines pratiques ont pris dans certains lieux et à certaines époques.

Dans les écoles, les activités de lecture ont été multiples et variées. Les pratiques ne peuvent pas se déduire des indications des programmes ou des manuels scolaires. Il est nécessaire d'étudier la distance qui existe entre ces matériels comme instruments normatifs et ce qui se passe dans les classes. "D'une part, à

travers les textes imprimés se fixent et se transmettent les normes pédagogiques et, d'autre part, les manuels scolaires et les productions écrites des étudiants où les élèves adossent à cette norme pédagogique leur propre production. Cela nous permet d'entrer dans une perspective plus complexe, celle de la relation ou la distance entre la pratique pédagogique et tous les textes qui tentent de construire, limiter ou définir de telles normes" (Chartier 1999, 101).

Ce point entre en résonance avec la recherche historique et ethnographique sur la culture scolaire (Julia 1995, Grosvenor, Lawn & Rousmaniere 1999) qui pose comme tâche connexe de comprendre la relation entre une norme officielle et sa traduction dans une classe. À l'école primaire, la production ne donne pas toujours lieu à des textes écrits par les élèves. La lecture des manuels est impliquée dans de nombreuses productions orales, tant par le maître que par les élèves. Bien sûr, il est pratiquement impossible d'avoir accès aux productions orales du passé. Il est difficile de se documenter sur l'hétérogénéité des usages des manuels à partir des inventaires et des commandes. Même s'il existe des descriptions et des propositions pédagogiques qui évoquent la lecture dans une séquence de classe, elles sont souvent des versions idéalisées. Les registres ethnographiques nous offrent une possibilité de décrire les manières de lire dans le quotidien scolaire. Le registre de la production orale en classe permet de mesurer la distance entre norme et pratique. Dans cette recherche, la description ethnographique complète la documentation d'archive pour rendre compte des appropriations possibles de la langue écrite.

En recherchant ce point de rencontre entre des protocoles de lecture et des manières de lire dans la classe, il est important de rappeler certains axes présents dans la façon de poser le problème de la lecture de la part de plusieurs chercheurs (Darton 1989, Chartier 1990[1991], 1981[1993], 1994, Boyarin 1992, Fabre 1993b, Viñao Frago 1999, Anne-Marie Chartier 1999). Ils incluent l'analyse de la matérialité des écrits, les manières de lire, les croyances à propos de la lecture et de la production orale qui accompagnent l'acte de lire.

La matérialité du texte

Il faut toujours partir des caractéristiques du support. Cela requiert l'examen de la présentation physique et matérielle des livres : la disposition du texte dans une page, l'impression et la reliure, le format et le volume du livre, sa disponibilité et les marques de son utilisation effective.

Dans tout matériel imprimé on retrouve un profil de lecteur idéal et un protocole de lecture (Chartier 1981[1993], 8). Parfois, le texte donne des indications explicites à ce lecteur idéal, même si normalement on ne trouve que des signes indirects. Par exemple, le format conditionne la possibilité d'avoir le livre en main et de regarder le texte. La succession des pages, les chapitres et les sous-

titres, de même que les tableaux et les illustrations règlent, marquent et rythment la lecture. Les choix d'édition et de typographie expriment des niveaux d'habileté et des conditions d'utilisation imaginés par les auteurs et les éditeurs. Dans le cas des manuels scolaires, quelques traits diffèrent de ceux qui apparaissent dans d'autres matériels imprimés. Par exemple, beaucoup incluent des rubriques dans lesquelles le lecteur doit répondre à des questions, sur place ou ailleurs. Cela fait partie d'un protocole qui les distingue d'autres livres.

La matérialité comprend aussi la disponibilité. On peut se demander où se trouvaient ces matériels, qui contrôlait leur lecture, dans quels espaces ils étaient lus normalement. Dans le cas des textes scolaires, on suppose souvent l'existence d'exemplaires identiques pour tous les élèves d'un groupe, comme condition pour pouvoir réaliser une lecture simultanée (Chartier A.-M. 2005). L'existence réelle dans chaque classe peut limiter ou modifier les possibilités d'une lecture en accord avec le protocole attendu. Quelques inventaires scolaires mexicains anciens décrivent un assortiment hétéroclite de livres de lecture et on trouve souvent jointe la plainte des maîtresses qui ne pouvaient pas conduire les activités de lecture avec le groupe à cause de leur disparité. Même aujourd'hui, il est fréquent de trouver des écoles dans lesquelles les collections ne sont pas complètes et où, par conséquent, les élèves doivent partager un livre pour faire une lecture en classe. À certaines époques et dans certains endroits, tous les livres scolaires sont la propriété de l'école et ne s'utilisent qu'en classe. Aujourd'hui au Mexique, les élèves de primaire possèdent leurs livres, peuvent les sortir de la classe et les avoir chez eux où ils deviennent des objets d'usages différents.

Prendre au sérieux la matérialité comme point de départ nécessite d'examiner les caractéristiques propres du livre comme support du texte écrit. Au cours des années, la présentation des matériels scolaires a beaucoup évolué. Les auteurs concrétisent leurs théories pédagogiques non seulement dans le contenu du texte mais aussi dans les formes discursives, comme l'usage de différentes personnes et temps verbaux, et en incluant des indications pour l'exploitation du document. Les illustrateurs et les imprimeurs ajoutent d'autres éléments –la proportion et la relation entre texte et illustration, l'usage de symboles et d'éléments graphiques, le type et la taille de la typographie et la disposition des exercices qui orientent la lecture. Tout cela est limité par les conditions et les ressources disponibles pour la production. L'ensemble de ces éléments implique et induit un certain protocole de lecture, mais ce scénario ne concorde pas toujours avec ce qui se passe dans la classe.

Les manières de lire

Même si la matérialité influence la façon de lire, elle ne la détermine pas à elle seule. Pour aller au-delà de ce que peut nous dire un livre comme objet, il est

nécessaire de chercher des preuves sur les manières de lire qui caractérisent chaque époque et chaque société. Pour l'histoire de la lecture, Chartier (1981[1993], 79-104) retient toutes les pistes sur les types et modes de lecture, en incluant des données sur la position du corps, l'usage de la voix, les temps et les rythmes de lecture. Pour cela, il a démontré la possibilité de retrouver des indices indirects dans des documents d'archive, dans des récits autobiographiques et des œuvres littéraires et graphiques qui représentent l'acte de lire. Les conditions dans lesquelles se trouvent les matériels que l'historien ou l'ethnographe examinent et surtout les annotations manuscrites, révèlent quelque chose de la façon dont le texte a été reçu. Les marques d'usure peuvent révéler s'il a été beaucoup utilisé, les dédicaces ou signatures indiquent le nombre de propriétaires. Parfois on trouve des livres dans lesquels le lecteur a souligné des passages difficiles ou significatifs, a fait des annotations en marge ou a répondu aux questions. Tout cela signale des façons de lire et d'interpréter le texte.

Différents éléments conditionnent et orientent les manières de lire. L'espace, la lumière, le mobilier, les outils ont une influence. Pour reconstituer et comparer des pratiques de lecture, il est aussi pertinent de considérer les personnes qui sont présentes : celles qui sont autorisées à lire, celles qui sont prêtes à écouter ou à répondre aux sollicitations ou bien à déchiffrer ou commenter le texte. La situation scolaire définit certains paramètres : s'agit-il d'un adulte qui a l'habitude de diriger l'activité et d'étudiants en cours de formation à la lecture. Cela délimite –sans pour autant les déterminer– les actes de lecture appropriés ou possibles dans ce contexte.

Un autre axe de recherche consiste à distinguer l'individuel du collectif dans l'acte de lire. Il y a des façons privées et silencieuses, d'autres plutôt publiques et orales. J'en veux pour exemple les veillées traditionnelles en Europe et ailleurs. Bien qu'il y ait débat à ce sujet (Chartier 1981[1993], 84-87), de telles séances pouvaient familiariser à la lecture à haute voix et encourager une certaine participation à l'écoute en réunion. De fait, la tradition avait quelque chose de commun avec la pratique scolaire consistant à demander à un élève de lire face à un groupe ; encore que dans le contexte scolaire l'attention est davantage focalisée sur la correction et la reproduction littérale du texte que sur le sens.

Néanmoins, les façons de lire peuvent être aussi très différentes d'une classe à l'autre. Parmi les nombreuses pratiques dans différentes écoles, hormis la lecture à haute voix en groupe, on dénombre la mémorisation du texte pour le réciter, la copie d'extraits d'une leçon, la recherche dans le texte de réponses à un questionnaire et la consultation de différents matériels imprimés. Les modes de reprise du texte par le maître sont aussi très variés, depuis la pratique de narration d'un conte avec l'intonation requise et l'utilisation de questions de compréhension sur le texte lui-même, jusqu'aux tentatives pour relier la leçon aux expériences quotidiennes des élèves. Il est intéressant d'explorer la dissociation entre le protocole idéal de lecture et les multiples variantes de lecture adoptées

dans la classe. Chaque manière de lire peut conduire à une utilisation différente du matériel imprimé. À leur tour ces manières reflètent les croyances et usages enracinés de chaque endroit.

Croyances sur la lecture

À chaque époque ou lieu, certaines croyances et opinions ont orienté les lecteurs vers la valeur potentielle de l'écrit et modelé l'acte de lire. J'en veux pour exemple "la croyance en la magie du livre" qu'a étudiée Fabre (1993a) dans le monde rural français du XVIII^e siècle. Dans le cadre scolaire, les croyances ont changé au cours des temps en reflétant des conceptions pédagogiques et épistémologiques diffusées dans le domaine éducatif, comme l'ont montré Anne-Marie Chartier & Hébrard (1989) dans le cas de la France. Keller-Cohen (1993) et Heath (1981), entre autres, ont étudié l'influence des autres idées sur la lecture scolaire à des moments clés de l'histoire nord-américaine. Viñao-Frago (1999) et Castillo-Gómez (1997) suivent les veines de la tradition hispanique. En Amérique latine on trouve aussi plusieurs études : Castañeda, Galván & Martínez (2004), Vidal-Gonçalves (1997), Sawaya (2000). Les croyances à propos de l'apprentissage de la lecture et de l'évaluation de la compétence des lecteurs reflètent des histoires culturelles qui se recouvrent et forment des traditions différentes, comme l'a démontré Anderson-Levitt (2002) dans une étude comparative sur les enseignants de première année élémentaire aux États-Unis et en France.

Dans l'État de Tlaxcala, au centre du Mexique, où ont été menées mes recherches, des professeurs de générations différentes ont exprimé des idées à propos de l'usage des manuels qui s'enracinent dans l'histoire de la région. Une opinion largement répandue dit que le "bon maître" ne devrait pas se fonder sur les manuels. Carrillo, pédagogue mexicain du XIX^e siècle, a soutenu une position similaire : "Je veux que vous appreniez à vous servir de la nature, pas des livres... que vous imprimiez à vos leçons ce tour particulier qui transparait dans les paroles de chacun... Pour que l'enfant, qui connaît bien son maître, le comprenne..." (cité par Jimenez-Alarcon 1987, 122).

Cet argument se retrouve presque mot pour mot dans les débats pédagogiques postérieurs à la révolution mexicaine, quand il s'agissait d'"enseignement pour la vie". Le premier directeur d'éducation de Tlaxcala (1923) répétait à ses enseignants la consigne de ne pas lire directement mais de transmettre et d'expliquer oralement la connaissance à ses élèves. Se faisant l'écho de cette tradition, un inspecteur me disait (en 1986) que les parents réclamaient que les maîtres répètent aux élèves ce qu'apportait le manuel car "ainsi tout le monde peut être maître". Ces indices témoignent d'une tradition qui valorise la compétence de raconter et d'expliquer oralement la connaissance sans se référer au texte écrit.

Cette croyance ne manque pas de fondement. Elle est étroitement liée à la matérialité et à la disponibilité des manuels et conduit à la valorisation de certaines pratiques à l'école. Dans le passé, si les élèves de primaire achetaient normalement des abécédaires et des livres de lecture élémentaires, peu possédaient des textes ayant un contenu historique ou scientifique. Aussi, la présentation d'un thème par le maître était-elle indispensable. Cette pratique est encore très fréquente dans les niveaux supérieurs du système éducatif. Le professeur d'université a l'habitude d'exposer, de résumer, d'intégrer et de systématiser l'information écrite à laquelle les élèves n'ont pas accès, parce qu'elle a été publiée dans d'autres pays ou dans des langues étrangères. Ainsi, croyances et conditions objectives ont contribué à forger la pratique de donner une leçon et expliquent l'exigence pour les professeurs de bien connaître ce qu'ils vont enseigner. Parmi les enseignants du premier cycle, la traditionnelle méfiance vis-à-vis de l'utilisation directe du texte, permet d'expliquer la place secondaire qu'occupent les manuels dans beaucoup de classes.

À partir des années 1970, voire avant, une autre croyance s'est fait jour parmi les auteurs des manuels scolaires officiels au Mexique : l'espoir de créer un texte qui pourrait "parvenir directement aux enfants", indépendamment de l'enseignant. Les discussions dans l'équipe de rédaction des manuels scolaires dont j'ai fait partie témoignent bien de cette idée de produire un texte qui "parlerait aux enfants". Dès ces années, de nouvelles techniques de production de livres incluant des formes discursives et des illustrations propres à la littérature enfantine ont été introduites. Quelques manuels utilisés dans les écoles au cours des trente dernières années en témoignent. Le protocole implicite de ces livres présuppose une lecture individuelle menée par un élève capable de répondre à des questions et de réaliser les activités sans que le maître intervienne beaucoup. Dans ce cas, comme nous le verrons plus loin, quand on lisait le texte en classe survenaient des choses inattendues puisque les auteurs en général ne prenaient pas en compte la médiation du maître.

Le texte imprimé et l'oralité

La relation entre le texte écrit et l'oralité est un autre axe de l'analyse historique de la lecture comme pratique culturelle. Chartier (1994, chap.3) explore cette dimension en relation avec les "mises en scène" des œuvres dramatiques de Molière, et avec les effets qu'elles ont eus sur le texte lui-même. La présentation d'une œuvre à un public noble ou populaire modifiait le scénario et influençait l'édition de la version finale. Cette évidence annule la distinction nette entre l'écrit et l'oral (Chartier A.-M. 1999, 124). Pendant des siècles, l'acte de lire impliquait souvent l'usage de la voix et c'est seulement avec le temps que s'est répandue la pratique de lire en silence. À l'école cela a pris du temps ; en fait, la

classe demeure aujourd'hui un lieu de pratiques qui relie le texte à l'expression orale, avec la lecture à haute voix, la récitation, le commentaire. Les maîtres continuent à orienter la lecture du texte à l'oral, de plus ils invitent les élèves à participer oralement. C'est pourquoi, il est essentiel d'aborder la contrepartie orale du texte écrit pour comprendre la rencontre entre norme et pratique scolaires.

Une première piste consiste à traiter les marques de la langue orale dans le texte lui-même. Le langage des livres scolaires se compose généralement d'énoncés éloignés des formes de la langue quotidienne ; cependant, certains textes se rapprochent des formes dialoguées et familières. Sawaya (2000, 76) rappelle que de Certeau mettait en évidence les relations orales structurantes qui s'incorporent aux matériels écrits et facilitent l'appropriation, comme la répétition et la rime. En écrivant normalement, on évite les références à la situation d'énonciation, tels les pronoms de première et deuxième personne qui abondent dans le discours oral, puisque l'écrit est généralement interprété dans un contexte différent de celui de sa production. Pourtant, quelques textes scolaires s'adressent au lecteur en utilisant la deuxième personne, comme s'ils étaient en train de "parler" au moment et dans le lieu de la lecture. Ils rompent ainsi avec les conventions du texte académique.

Si nous reprenons la perspective de Chartier sur les œuvres théâtrales et l'oralité, nous pouvons explorer les leçons du livre comme autant de scénarios pour faire cours. De fait, à certaines époques, les éducateurs écrivaient des scénarios de cours, en forme de dialogues qui représentaient une interaction verbale idéale entre maîtres et élèves. Les catéchismes sont un exemple extrême ayant des racines dans la Réforme protestante et une vaste diffusion postérieure dans les pays catholiques. Leur usage pédagogique avec des contenus différents, dans les écoles de nombreux pays, peut avoir contribué à former certaines pratiques de lecture et d'interaction qui subsistent encore.

Les manuels actuels ne présentent pas cette forme de dialogue ; cependant, dans quelques cas, les auteurs rédigent leurs leçons en imaginant la séquence didactique idéale. Quand les maîtres s'attachent au texte, leur enseignement peut être considéré comme "une mise en scène" de la leçon, une approche dramatique pour présenter les contenus du livre. Néanmoins, nous devons rappeler que toute mise en pratique du scénario implicite d'une leçon laisse une marge importante à l'élaboration et la transformation. Les maîtres peuvent sélectionner et amplifier les discours qu'ils s'approprient avec une marge supérieure à celle que normalement peuvent avoir les acteurs de théâtre. Les autres acteurs de la classe, les élèves, ont aussi la possibilité –selon l'organisation de la participation en classe– d'inventer leurs propres lignes, au lieu de répéter le texte original.

Prendre en compte la matérialité du texte, les manières de le lire, les croyances et les pratiques orales qui l'accompagnent, permet d'aller du protocole à la pratique réelle de la lecture. La relation entre ces quatre axes peut être appréciée dans l'exemple suivant, l'observation d'un cours dans une école rurale du Mexique.

Un exemple : “En découvrant l'éléphant”

Au Mexique, à partir de 1960, tous les élèves du primaire du pays ont reçu un jeu de cinq ou six livres gratuits, édités par le Secrétariat de l'Éducation Publique. Au cours de la réforme de l'éducation des années 1970, on a invité d'éminents professeurs et éducateurs à élaborer de nouveaux manuels pour le primaire. L'équipe des sciences naturelles a conçu des leçons qui diffèrent du contenu informatif habituel. Les “protocoles de lecture” de ces textes suggéraient d'intercaler des questions, des récits de contes, d'observations d'illustrations et de réalisation d'expériences d'une lecture à l'autre. L'exemple montre une des façons dont ce type de leçons écrites a été introduit dans la dynamique de la classe.

Après cette réforme, des chercheurs ont fait de nombreuses études sur des classes qui ont utilisé ces nouveaux manuels. J'ai observé la classe dont je traite dans une petite école rurale de Tlaxcala, vers la fin septembre 1979, peu après le début de l'année scolaire. L'enseignante, une femme très compétente, était encore en train de négocier avec le groupe les principes du travail quotidien. Elle avait une classe à deux niveaux, quatrième et cinquième années (CM1 et CM2 en France), ce qui est fréquent dans les écoles rurales. Tout d'abord, la maîtresse a donné une tâche des plus courantes aux élèves de cinquième élémentaire : copier un texte d'un de leurs livres de lecture. Cela lui a laissé du temps pour travailler avec le groupe de quatrième année sur le manuel de sciences naturelles.

La première leçon, intitulée “Comment étudier les choses ?”, est une introduction à la recherche scientifique, fondée sur une légende hindoue connue mettant en scène un groupe d'aveugles qui tentent de découvrir ce qu'est un éléphant. La maîtresse commence par expliquer brièvement le mot “rechercher”. Elle prend pour exemple la recherche sur “un chien” : “ils devraient dire comment il naît, comment il grandit, ce qu'il mange et ainsi de suite”. Ensuite, elle commence à lire le texte à haute voix, s'arrêtant à certains moments pour poser des questions aux enfants. Chaque élève a son livre et certains l'observent très attentivement.

La leçon du manuel commence sans autre préambule que la phrase classique : “Il était une fois”. Elle présente un conte où quatre enfants partent en excursion avec leur maître. Dans la nuit, ils entendent un horrible bruit et vont tous à la recherche de ce qui a pu le produire. Chaque enfant touche une partie différente d'un animal et quand ils reviennent au campement, ils décrivent ce qu'ils ont senti. L'un d'entre eux a senti quelque chose comme “un arbre très grand” ; une autre a entendu le battement d'aile d'un grand oiseau. Une autre dit avoir touché quelque chose ressemblant à une grosse vipère et un quatrième, lui, a cru qu'il s'agissait d'une petite vipère. Tous ont entendu des bruits étranges ressemblant à des cris et des rugissements. Le maître leur a expliqué que “comme il faisait si noir, on ne pouvait pas se rendre compte de tout”. Le lendemain, ils ont su qu'il

s'agissait d'un éléphant. Les enfants ont discuté de leur expérience avec le maître en soulignant qu'il est nécessaire de "rassembler les observations" pour tirer une conclusion.

Le protocole implicite de la leçon présuppose une lecture individuelle, conditionnée par la disposition du texte et des illustrations dans les pages. Le conte est illustré à la façon des contes pour enfants qui commençaient à circuler à cette époque. La disposition du texte introduit de nouvelles formes, différentes de ce qui existait avant : par exemple, le texte est partiellement imprimé au-dessus des illustrations. Quand on le lit pour la première fois, le récit se prête au suspens. Une illustration montre les enfants dans l'obscurité, chacun tâtant une partie de l'étrange animal, elle représente toute l'émotion de cette aventure nocturne. C'est seulement en tournant la page que l'éléphant apparaît. Il fait jour et les enfants rient de leur bévue.

Le récit est écrit sous forme de dialogue entre les enfants et leur maître. On y trouve certaines marques d'oralité, qui indiquent un style particulier de lecture du texte à haute voix. Il est probable cependant que les enfants étaient peu familiarisés à la lecture de passages dialogués. La maîtresse a opté pour traiter la leçon non pas comme un texte à lire en silence ou à copier mais comme un scénario à proposer à la classe. Elle a essayé de transformer le texte écrit en un récit, en recourant à un genre oral répandu parmi les maîtres. Dans ce cas, la lecture devient une véritable mise en scène de leçon.

La maîtresse de ce groupe a montré ses talents de narratrice, en lisant le début du conte, en donnant à son intonation l'émotion et le suspens qui caractérisaient le récit. Elle ne s'est pas restreinte au texte mais l'a amplifié, y a ajouté des commentaires en le lisant pour essayer d'attirer l'attention de son auditoire : "Nous nous mettons à la place des enfants, ils étaient tranquilles... et tout à coup ils ont entendu un bruit. [...] Maintenant, ils commencent à imaginer et à raconter ce qu'ils ont vu". La maîtresse a fait les gestes et les mimiques associés à la situation qu'elle relatait. Elle a repris les éléments des illustrations pour expliquer les détails : "Ils racontent ce qu'ils ont compris, tant bien que mal". Elle soulignait certains détails : "c'est-à-dire qu'ils sont en train d'imaginer ce qui produisait le bruit". Après les avoir mis en situation, elle leur a demandé : "Que pouvez-vous imaginer que c'était ? Un tronc si grand que l'on avait beau étirer les bras on n'en faisait pas le tour ?". À cette question, un enfant avait répondu, sans aucune émotion, "la patte d'un éléphant".

À ce moment-là, le protocole idéal de la leçon a été bouleversé par la présence du livre dans les mains de chaque enfant. Le fait que chacun puisse feuilleter son livre, regarder les illustrations des pages que la maîtresse n'avait pas encore abordées et ainsi anticiper sur le dénouement, rendait difficile pour elle le maintien de l'intensité requise pour raconter oralement un conte. Comme coparticipants, les élèves sont sortis du scénario prévu et ont inventé leurs propres rôles.

“Bien”, dit la maîtresse et elle continue à essayer de faire en sorte que les élèves imaginent ce qui s’est passé, en ajoutant des exemples de sa propre pratique : les enfants ont imaginé ce qu’ils étaient en train d’entendre et de sentir. “Remarquez bien que nous sommes en train de tâter quelque chose. C’est comme la dernière fois... quand on nous a envoyé des pétards, c’était vous, n’est-ce pas ?” Elle continue son récit sur la façon dont ils ont touché l’animal. “Qu’est-ce qu’ils ont trouvé, Claudia ?” Plusieurs élèves répondent, “l’oreille de l’éléphant”. La maîtresse repose la question, en reprenant l’hypothèse : “C’était peut-être son oreille, voyons, qu’est-ce qu’elle a senti ? Comment était-ce ?” “Plissé”, répond une élève. La maîtresse continue en tâchant de recréer l’expérience des enfants et demande, en attendant une réponse qui ne viendra pas, “Pourquoi dis-tu que c’est un éléphant ?” Ensuite elle leur demande leur opinion sur le conte, sans plus de succès. Elle fait lire à haute voix les passages qui manquent à différents élèves. À la fin elle ajoute : “Maintenant si nous tirons tous une conclusion ?”. Comme ils interviennent peu, elle indique : “Bon, faites un résumé dans votre cahier”.

Pendant le cours, quelques enfants ont été plus attentifs que d’autres. Plusieurs ont parlé entre eux, certains à propos des détails du récit. Par exemple, certains enfants se sont demandé en riant si l’on devait dire pied ou patte à propos de l’éléphant. À la fin, les enfants se sont réunis en petits groupes pour faire le résumé et ont relu entre eux des parties du texte.

Les conditions de travail de la maîtresse contraignent l’activité : pendant qu’elle la réalise, les élèves de cinquième année occupés à copier le texte dans leur cahier ont rapidement terminé ce travail et commencé à se lever. Certains vont de l’autre côté de la salle et écoutent en silence le récit. D’autres demandent à la maîtresse de regarder leur copie. À un moment, une élève d’une autre classe vient chercher un mètre. La maîtresse reprend ceux qui bavardent puis attire l’attention sur le livre d’un élève : “Regarde ce que tu as fait de ton livre, si tu l’avais recouvert !”. En fait, cet élève avait laissé son livre neuf à la maison et avait pris un vieux livre dans une des armoires de la classe. Finalement, la cloche sonne et l’activité s’arrête là. Même si cela semble étrange, c’est là le rythme normal d’interaction dans de nombreuses classes du primaire dans le monde, la situation réelle dans laquelle s’inscrit la lecture d’un conte à l’école.

Ce bref épisode montre la complexité de la rencontre entre le protocole idéal du texte et les pratiques de lecture dans la classe. Ici, l’aspect matériel du support a été décisif, particulièrement la relation entre texte et image. La maîtresse a mis en pratique une manière de lire qui correspond à l’usage pédagogique d’un conte. Pour cela elle a ajouté au texte des intonations, des gestes, des commentaires appropriés à un récit ; elle l’a dramatisé. La stratégie aurait été pertinente si les enfants n’avaient pas eu le texte en main avec la possibilité de feuilleter le manuel à volonté. La manière de lire de la maîtresse est allée à l’encontre du protocole implicite supposant une lecture individuelle et silencieuse. Cette leçon montre les problèmes liés à la croyance des auteurs qui ont

coutume de s'adresser aux élèves en faisant abstraction de la situation de classe et de la médiation des professeurs.

Pendant toute la classe, le texte a été immergé dans l'interaction orale. La maîtresse a fait basculer le conte dans l'oralité et a entremêlé la narration à d'autres genres oraux propres à la classe, comme les questions de compréhension et les avertissements. Ces mélanges n'ont pas cours normalement lorsqu'un adulte raconte un conte à un public d'enfants dans d'autres occasions. Dans ce cas, la leçon du texte a servi de point de départ, mais la classe ne s'est pas déroulée conformément au scénario prévu. La maîtresse a modifié, ajouté des idées et des indications, pour pouvoir maintenir "la cadence" (Erickson 1996) que requiert l'interaction avec un groupe d'enfants. Les enfants sont allés au-delà et ont modifié le rôle qui leur était dévolu. Finalement, en perdant le suspens du récit puisque les élèves connaissaient la fin, il a été difficile pour la maîtresse de susciter une participation soutenue. De ce fait, elle a eu recours à une autre façon de lire. Elle a demandé aux enfants de faire un résumé écrit. Cet incident montre bien le jeu entre les dimensions individuelles et sociales de la lecture comme le jeu entre ce qui est attendu selon le protocole et ce qui est construit en classe.

Construire un rapport à la culture écrite

L'exemple précédent n'est qu'un moment dans la longue expérience scolaire des élèves ; une expérience circonscrite par l'accumulation des activités autour des matériels imprimés qu'ils ont à disposition. Quels types de relation vont construire les enfants avec le monde de l'écrit à partir de ces expériences ? L'histoire de la lecture suggère quelques voies d'analyses possibles. Une première idée sur les relations avec l'écrit est la transition d'une lecture intensive, c'est-à-dire, la lecture réitérée d'un ou plusieurs livres fondamentaux, vers une lecture extensive, caractérisée par la recherche d'une information inconnue dans une large gamme de matériels imprimés (Viñao Frago, 1999, chap.10). Dans un commentaire sur cette distinction, Chartier (1981[1993], 93) a suggéré que "les manières de lire ne se réduisent pas aux deux grands modèles proposés". Les croisements possibles entre les protocoles et les pratiques de lecture pourraient générer différentes relations avec le monde de l'écriture.

Les changements dans la relation avec l'écriture ont profondément marqué l'histoire des cultures scolaires. Dans plusieurs endroits, on est passé d'une alphabétisation fondée sur le catéchisme religieux et les lectures morales et civiques, à "l'ouverture de la lecture aux valeurs qui la lient à une définition de l'individu, de la nation ou d'une culture, qui conduit à inventer des manuels nouveaux et à enrichir leurs contenus" (Chartier 1999, 107). Ce changement est lié à l'apparition des manuels scolaires comme véhicules de diffusion des contenus de cours. C'est pourquoi l'étude des manières de lire est significative.

Au Mexique, la distribution de manuels gratuits a sans doute suscité de nouvelles pratiques dans la classe. Chaque réforme des livres officiels a ajouté de nouvelles conventions textuelles et graphiques auxquelles devaient se familiariser maîtres et élèves. L'introduction des cahiers d'exercices imprimés avec des instructions pour réaliser des activités assorties de questions de compréhension a produit de nouvelles façons de travailler. Les nouveaux formats, les illustrations et le genre de textes de chaque édition ont redéfini les protocoles de lecture. La présence des livres dans la classe a modifié les dynamiques d'enseignement. On a renforcé la possibilité d'une lecture simultanée d'un même livre pour tout le groupe, à voix haute ou silencieusement. Néanmoins, le travail avec les livres sera toujours dépendant de pratiques de lecture forgées dans le passé ou créées en situation selon les recours disponibles. Les pratiques de lecture qui ont émergé ont été variables répondant à différentes traditions professorales et conditions scolaires. De multiples réalités culturelles locales ont tamisé l'usage des textes uniques dans tout le pays.

La présence de ces textes a aussi généré de nouvelles relations avec le mot écrit. Par le passé, les élèves avaient des livres de caractère moral, civique ou littéraire, les nouveaux livres ont donné accès à des contenus plus larges. Le recours aux livres a supplanté les dictées que les élèves devaient copier dans leurs cahiers ; il leur a permis d'observer et de lire des représentations textuelles et graphiques de connaissances traditionnellement transmises par la craie et la voix du maître. Pouvoir étudier un texte a suscité un rapprochement avec le mot écrit qui n'existe pas lorsque les élèves dépendent de la version du maître. Les élèves pouvaient mettre en contraste la parole du maître et celle du texte et explorer des contenus non abordés en classe. Les textes pouvaient même acquérir une plus grande "autorité" que la voix du maître, compte tenu de la tendance à récompenser la reproduction littérale dans les évaluations écrites.

Pourtant, dans les écoles primaires mexicaines les manuels scolaires ne sont jamais parvenus à détrôner le maître. Aucun texte imprimé ne détermine la relation à l'écrit, puisque la lecture se déroule dans des milieux préexistants, où les pratiques et les croyances habituelles lui confèrent une valeur particulière. Ainsi, la médiation de l'enseignant par rapport à la connaissance codifiée dans les livres oriente aussi la relation au texte écrit. Les enseignants sélectionnent constamment, ils amplifient, reposent le problème, relèguent ou contredisent le contenu d'un livre. Les genres discursifs privilégiés par les maîtres encadrent les pratiques de lecture, par exemple, en demandant une récitation ou bien en suscitant un questionnement sur le texte (Rockwell 1991, 1995, 2000). Dans ce jeu entre protocole et pratiques, les enfants se forgent des stratégies de lecture qu'ils devront mettre à l'épreuve, avec plus ou moins de bonheur, dans d'autres occasions hors de l'école, pourtant à l'école comme ailleurs, ils ne s'approprient la culture de l'écrit qu'en fonction des pratiques objectives qui s'y déroulent.

L'appropriation, axe des pratiques culturelles

L'appropriation est un concept central dans l'œuvre de Chartier : "j'ai utilisé le terme dans le sens de la pluralité des usages, de la multiplicité des interprétations, de la diversité de la compréhension des textes..." (Chartier 1999, 162). Ainsi, "l'appropriation du lecteur a ses limites mais, en même temps, c'est une production inventive, une forme de construction conflictuelle de sens..." (Chartier 1999, 249). Cependant, il n'y a pas que la diversité des usages et des sens qui l'intéressent mais bien la façon dont l'appropriation sociale entre en jeu dans des processus qui "hiérarchisent, consacrent ou discréditent" les biens culturels (Chartier 1990[1991], 19). C'est pourquoi il faut situer la diversité des usages et des sens dans un monde social où s'entrecroisent des relations du pouvoir.

La pensée de de Certeau à propos de "l'économie scripturaire" accrédite la perspective de Chartier. Dans les diverses inventions quotidiennes face au discours dominant, de Certeau (1968) a trouvé des preuves d'une transformation populaire du sens et de l'expérience. Il a enrichi la notion d'appropriation en rendant explicite la différence entre stratégie et tactique dans des contextes de domination (de Certeau 1980). Comme le signale Vidal-Gonçalves dans son étude des pratiques de lecture dans les écoles au Brésil : "La tactique ferait état de mille façons de faire avec les matériels mis en circulation dans les écoles : livres, cahiers, fichiers, etc., en étudiant la manière dont élèves et professeurs s'approprient ces objets, quels usages ils leur attribuent, comment ils subvertissent les dispositifs qui leur ont été prescrits et, en même temps, comment ils ont été modelés et modèlent à leur tour la lecture qu'on leur a enseignée. L'étude de ces tactiques permet de connaître l'espace scolaire de l'intérieur" (Vidal-Gonçalves 1997, 100, traduit par l'auteur).

Le concept de tactique permet de comprendre la diversité des appropriations des biens culturels communs dans des situations sociales distinctes. L'accent mis sur l'appropriation nous met en garde face à une lecture unidimensionnelle des livres scolaires. Une multiplicité des façons de lire les textes bouleverse l'apparente uniformité des contenus et des formes. L'appropriation des manuels génère des usages très différents, de la part des enseignants, des enfants et même des parents. Au Mexique, les manuels scolaires arrivent dans des milieux hybrides et des écoles, où l'hétérogénéité des savoirs qui soutient toute lecture leur donne des significations particulières difficiles à prévoir et à étudier.

Les enfants emploient leurs propres tactiques pour parvenir à trouver du sens aux textes et s'en resservir dans d'autres situations. Parfois, ils répondent effectivement aux questions soulevées par le texte ; à d'autres moments, les problèmes qu'il pose ne sont pas reçus ou compris. Les enfants ont des tactiques visant à faciliter la reproduction textuelle qui leur est demandée dans certains exercices ; d'autres sont destinées à introduire des éléments du texte à leur monde

de signifiés. Ces différentes façons de lire et d'interpréter les textes témoignent de la marge de liberté que possède le lecteur face au protocole idéal qu'imaginent auteurs et éditeurs.

Cette marge est réduite, cependant, par des pratiques qui éloignent les enfants de la lecture. Les manières de lire en classe ne favorisent pas toujours l'adhésion de l'enfant lecteur au monde de l'écrit. Souvent, elles accentuent la distance entre l'écrit et son expérience vécue. Certaines pratiques peuvent même les inciter à ne pas lire, à ne pas chercher le sens de ce qu'ils lisent. La pression vers l'individualisation de l'acte de lire sape les indispensables appuis sociaux de tout processus d'apprentissage réel et la compétition individuelle augmente le risque d'exclusion. En particulier dans des communautés où prédomine une langue indigène mais où les livres sont en espagnol, la lecture scolaire bien souvent ne va guère au-delà d'un habile déchiffrement de lignes, de mots sans lien entre eux. Le texte peut rester obscur, le sens construit très pauvre. Voilà pourquoi connaître les pratiques scolaires permet aussi de préciser le seuil entre les processus d'inclusion et d'exclusion qui existent dans l'enseignement formel.

Les outils que ces chercheurs avisés offrent pour étudier la lecture aident la recherche du sens pris par les rapports scolaires à la culture écrite en différents contextes socioculturels. Ce qui est fondamental, c'est de concevoir les activités de la classe comme des "pratiques culturelles" intégrant non seulement les manières de lire construites dans l'enseignement scolaire mais aussi celles venant d'autres traditions. La culture scolaire est traversée de processus sociaux et politiques créés hors de l'école (Julia 1995). Il est aussi essentiel de reconnaître qu'à tout moment la possibilité existe de l'invention quotidienne de nouveaux usages et de nouveaux sens des textes reçus.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT K. 2002 *Teaching cultures: knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill New Jersey, Hampton Press
- BAKHTINE M. 1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- BOYARIN J. (ed.) 1992 *The ethnography of reading*, Berkeley, University of California Press
- CASTAÑEDA C., GALVÁN L. E. & MARTÍNEZ L. (coords) 2004 *Lecturas y lectores en la Historia de México*, Mexico, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
- CASTILLO-GÓMEZ A. 1997 *Escrituras y escribientes : prácticas de la cultura escrita en una ciudad del renacimiento*, Madrid, Fundación de Enseñanza Superior a Distancia y Gobierno de Canarias
- CERTEAU M. de 1968 *La prise de la parole. Pour une nouvelle culture*, Paris, Desclée de Brouwer (Trad. 1995 *La toma de la palabra y otros estudios políticos*, Mexico, Universidad Iberoamericana)

- CERTEAU M. de 1980 *L'invention du quotidien, 1 Les arts de faire*, Paris, Gallimard (Trad. 1996 *La invención de lo cotidiano*, Mexico, Universidad Iberoamericana)
- CHARTIER A.-M. 1999 "La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle", *Éducation et Sociétés-4-2*, 115-127
- CHARTIER A.-M. 2005 L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute, in Jacquet-Francillon F. & Kambouchner D. (dirs) *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. 1989 *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Centre G. Pompidou, réédition augmentée (1880-2000), 2000, Paris, BPI-Fayard
- CHARTIER R. 1990 Les origines culturelles de la Révolution Française. Paris, Le Seuil (Trad. 1991 *The cultural origins of the French Revolution*, Durham, Duke University Press)
- CHARTIER R. 1981 Du livre au lire, in Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Payot et Rivages (2^e éd. 1993)
- CHARTIER R. 1994 *Forms and meanings*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- CHARTIER R. 1999 Entrevistas, in *Cultura escrita, literatura e historia : conversaciones con Roger Chartier*, Mexico, Fondo de Cultura Económica
- COOK-GUMPERZ J. & KELLER-COHEN D. 1993 "Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing", *Anthropology and Education Quarterly-24-4*, 283-287
- DARNTON R. 1989 What is the history of books?, in Davidson C.N. (ed.) *Reading in America : literature and social history*, Baltimore, Johns Hopkins University Press
- ERICKSON F. 1996 Going for the zone, in Hicks D. (ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press
- FABRE D. 1993a Le livre et sa magie, in Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Payot et Rivages.
- FABRE D. (ed.) 1993b *Écritures ordinaires*, Paris, éditions POL Bibliothèque Georges Pompidou
- GROSVENOR I, LAWN M. & ROUSMANIERE K. (eds) 1999 *Silences and images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang
- HEATH S.B. 1981 Toward an ethnohistory of writing in American education, in Whiteman M. F. (ed.) *Variation in writing: functional and linguistic cultural differences*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum
- KELLER-COHEN D. 1993 The web of literacy : speaking, reading and writing in 17th and 18th century America, in Keller-Cohen D. (ed.) *Literacy : interdisciplinary conversations*. Cresskill, New Jersey, Hampton
- JIMÉNEZ-ALARCÓN C. 1987 *La Escuela Nacional de Maestros : sus orígenes*, Mexico, Secretaría de Educación Pública
- JULIA D. 1995 La culture scolaire comme objet historique, in Nóvoa A., Depaepe M., Jonanningmeier E. V. (eds) 1995 *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, CSHP
- ROCKWELL E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral : el libro de texto en el aula", *Infancia y Aprendizaje-55*, 29-43
- ROCKWELL E. 1995 En torno al texto, in Rockwell E. (coord.) *La escuela cotidiana*, Mexico, Fondo de Cultura Económica

- ROCKWELL E. 1999 Recovering history in the study of schooling: from the 'longue durée' to everyday co-construction, *Human Development*-42-3, 113-128
- ROCKWELL E. 2000 Teaching genres: a bakhtinian approach, *Anthropology and Education Quarterly*-31-3, 260-282
- SAWAYA S.-M. 2000 "Alfabetização e fracasso escolar : problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista", *Educação e Pesquisa*-26-1, São Paulo, 67-81
- VIDAL-GONÇALVES D. 1997 Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930, in Faria Filho L. M. de (org.) 1997 *Modos de ler, formas de escrever : estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica
- VINCENT D. 1999 Reading made strange: context and method in becoming literate in eighteenth and nineteenth-century England, in Grosvenor I., Lawn M. & Rousmaniere K. (eds) *Silences and images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang
- VIÑAO FRAGO A. 1999 *Leer y escribir : historia de dos prácticas culturales*, Mexico, Educación, voces y vuelos, IAP

Un aller simple. Parcours d'une enseignante novatrice en Chine continentale ¹

HUHUA OUYANG

Centre de Linguistique et de Linguistique Appliquée
Faculté de Langue et de Culture Anglaises
Université des Études Étrangères à Canton
Guangzhou, China 510420
en_ouyang@hotmail.com

NOTE DE L'AUTEUR

J'aimerais qualifier mon travail d'ethnographique mais cela n'a guère d'importance s'il est défini comme anthropologique car, à mon avis, cette discipline doit s'adapter à notre époque où la diversité, la multiplicité et la dynamique sont d'actualité. Les définitions de l'ethnographie et de l'anthropologie seraient inopérantes si elles ne saisissaient pas ces différentes évolutions et recompositions de champs. Ron Scollon et moi-même avons par exemple essayé de simplifier l'étude de l'anthropologie en la définissant comme "l'étude des divers groupes humains et de leur dynamique". Force est de constater que nous travaillons tous sur des bouts de vérité qui reflètent nécessairement nos propres intérêts et notre point de vue. Le chercheur se doit donc de

définir ses travaux en termes philosophiques et de confronter sa position sociologique. J'estime pour ma part que si les points de vue des membres d'une communauté sont des valeurs respectables et à comprendre, alors l'ethnographie ou l'anthropologie joue pleinement son rôle par rapport à d'autres disciplines comme la sociologie ou la sociopsychologie. Les particularités méthodologiques de l'une ou l'autre m'importent moins que les valeurs centrales qu'elles portent car ce sont des perspectives ontologiques qui déterminent leurs outils.

Ron Scollon, professeur de sociolinguistique à l'université de Georgetown a été pour moi l'incarnation de l'anthropologue. Des centaines d'heures passées à le

1 Je suis sincèrement reconnaissant à Cheng et aux autres professeurs du programme de recyclage sans qui cette étude n'aurait pas été possible. Je voudrais également remercier Ron et Suzie Scollon, sources d'inspiration inépuisable, pour m'avoir fait connaître l'anthropologie et l'ethnographie. Je remercie enfin le Dr David C.S. Li pour sa contribution très utile à la préparation de cet article. Je suis seul responsable des erreurs qui subsistent.

soliciter lors de mon doctorat à l'université de Hong Kong, à échanger des points de vue, à partager des expériences, au bureau, au cours de nombreux dîners, en randonnées m'ont permis non seulement de lier amitié avec lui mais de mieux comprendre l'histoire et les arcanes de l'ethnographie et de savoir apprécier la qualité de travaux ethnographiques et la valeur de certains anthropologues. En d'autres termes, c'est par un long travail d'observation et d'écoute du vécu d'un anthropologue chevronné que je me suis forgé une opinion sur ce que devait ou pouvait être le contenu de recherches en ethnographie et en anthropologie et à qui elles devaient s'adresser. Néanmoins, en tant que Chinois, j'ai le privilège d'être nourri par la longue et riche histoire de ce pays, par une sagesse de vie très prégnante, une vie politique à la fois intériorisée et présente dans le comportement quotidien ou les échanges entre les gens. Cette situation m'a amené à étudier et à emprunter largement à l'histoire des réformes éducatives en Chine, à la sociopsychologie, à la politique et aux travaux des sociologues contemporains sur la transformation de sa structure sociale. Ils m'ont tous été précieux dans l'étude du lieu ou de l'unité de travail d'une communauté chinoise, car ils m'apportent une profondeur d'analyse pour comprendre les tensions et les intérêts en jeu pour le peuple chinois. De plus, les cours que j'ai suivis sur la formation des enseignants, où une large place était faite à la psychologie humaniste, m'ont aidé à me débarrasser de mes préjugés ou de mes jugements à l'emportepièce envers autrui et m'ont appris comment lier contact et communiquer avec les autres, compétences très utiles pour mener des recherches d'ethnographie. Je suis un peu déçu et je me sens seul quand je vois que rares sont les collègues qui ont recours à l'ethnographie ou à l'anthropologie dans leurs recherches sur l'enseignement de l'anglais, la formation

des enseignants ou l'enseignement général en Chine. Bien que certains travaillent sur des aspects pragmatiques ou la communication interculturelle, ils utilisent surtout la linguistique, l'analyse textuelle, la psychométrie ou les enquêtes pour leurs travaux. Ils recherchent une vérité universelle et s'appuient sur des procédures méthodologiques à base de statistiques et de mathématiques sans s'interroger sur leur pertinence. De manière générale, les éducateurs ou les chercheurs en éducation ont surtout recours à des théories ou à des synthèses abstraites, vagues, qu'ils reprennent des autorités en place et dont ils se servent comme support à leur projet de recherche souvent conséquent mais vide. Jouer la sécurité est apparemment le ressort principal de cette pratique. Les uns et les autres partagent leur mépris pour une ethnographie obsolète limitée à "l'expérience personnelle" ; les critères de recherches dignes de ce nom sont supplantés par le politiquement correct ou les règles psychométriques et sont révélateurs du désir de se démarquer ou de se détacher de la base.

Par conséquent, les études ethnographiques et anthropologiques de qualité sont rares et se trouvent surtout dans des travaux très anciens (comme dans *Village Life in China* d'Arthur Smith, publié en 1899) ou sur des régions reculées (comme les études sur les cultures ethniques minoritaires ou sur les langues) ou sont effectuées en dehors du continent (le travail de l'ethnographe FEI XiaoTong, formé en Grande-Bretagne, sur la vie à la campagne dans les années 1930 en Chine ou celui de Francis L.K. Xu (ou Hsu), résidant aux États-Unis et ancien président de l'Association d'Anthropologie Américaine), sur la vie des familles nombreuses en Chine ou enfin, plus récemment, les travaux d'universitaires de Taiwan ou de Hong Kong ou d'invités occidentaux.

Ce manque de littérature ethnographique et anthropologique, son peu de reconnaissance

et sa nature précaire s'expliquent par la situation politique en Chine, où les disciplines comme la sociologie et l'ethnographie, dont l'objet porte sur la vie des communautés contemporaines et leur comportement, "en disent trop et sont donc potentiellement dangereuses". L'histoire atteste du sort vulnérable d'intellectuels qui ont osé "révéler la vérité" au sens platonicien ou aristotélicien du terme, alors que ce qu'on sait de la vérité dans l'histoire

chinoise et la vie quotidienne est souvent influencé ou infléchi par le pouvoir hiérarchique. Aucune thèse, aucune recherche personnelle en anthropologie, sociologie, sociopsychologie, psychologie notamment n'a vu le jour pendant la Révolution culturelle des années 1960 et 1970. Le gouvernement voulait alors contrôler la pensée et le comportement de la population pour assurer la stabilité sociale. À ce jour, cela reste la priorité en Chine.

Dans le cadre du bouleversement social et de la réforme pédagogique à grande échelle que connaît la Chine continentale depuis 1978, les méthodes traditionnelles dans l'enseignement de l'anglais ont progressivement laissé place à l'approche interactive, importée de l'Occident. Les recherches dans le domaine de l'enseignement de l'anglais après la mise en place de l'approche interactive en Chine ont été relativement rares, notamment sur les programmes de formation des enseignants à l'application de telles réformes. Parmi le peu de documents disponibles, les chercheurs ont tendance à privilégier la dimension pédagogique en mettant l'accent sur des aspects méthodologiques tels que la supériorité de l'approche interactive sur les méthodes traditionnelles sans tenir compte de sa pertinence par rapport à la conjoncture politique et socioculturelle chinoise (Cortazzi & Jin 1996a, 1996b). Les recherches ethnographiques analysent les processus réels et les dynamiques vécus par les personnes concernées par ces réformes. Une telle situation est le résultat d'un manque de recherches initiées sur la formation des enseignants et l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans le monde (Richards & Nunan 1990).

La domination symbolique de l'anglais à l'échelon mondial ferait de l'anglais langue seconde l'outil d'exploitation des occidentaux dans des zones moins développées comme la Chine (Pennycook 1994, 1998). Walsh maintient pourtant que "malgré l'intérêt de la littérature critique en pédagogie pour les changements radicaux au sein des institutions scolaires, les textes qui donnent des exemples concrets d'efforts réels de ce processus de changement sont rares" (1996, xiv). En raison d'une ethnocentricité et d'une hégémonie telles (subtile et latente) de nombreux projets d'enseignement de l'anglais langue seconde se sont avérés inefficaces et représentent un gaspillage de ressources humaines et matérielles. Holliday, par exemple, observe que "les enseignants, une fois revenus de leur formation (à l'étranger), sont incapables d'appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre

parce que cela ne correspond pas aux conditions, aux besoins et à la philosophie de leurs classes, de leurs institutions et de leurs communautés” (1994, 2). De même, Maley déplore le fait qu’un grand nombre d’étudiants revient de Chine quelque peu découragé, déçu voire amer et plein de rancœur” (1990, 103).

Je suis convaincu qu’une réforme pédagogique abordée uniquement d’un point de vue méthodologique reste superficielle. À mon avis, un changement de méthodologie dans l’enseignement de l’anglais –des méthodes traditionnelles à l’approche interactive– implique non seulement un changement de méthodes pédagogiques mais aussi, de façon plus significative, une refonte des schémas de discours (Scollon & Scollon 1995), c’est-à-dire des processus de socialisation guidés par différentes idéologies, des identités sociales et des relations de pouvoir. Afin de bien comprendre l’impact social de ces formations, il semble crucial de mener des études ethnographiques, d’un point de vue sociologique et micropolitique, à partir des expériences réelles des enseignants en stage dans de telles formations (Waller 1932).

Bref rappel historique de la réforme de l’enseignement de l’anglais en Chine

La réforme pédagogique de l’enseignement de l’anglais –remplacement progressif des méthodes traditionnelles par l’approche interactive– s’inscrit dans un vaste bouleversement social et éducatif en Chine contemporaine. Les méthodes traditionnelles d’enseignement et d’apprentissage prévalent non seulement en cours d’anglais mais aussi dans d’autres disciplines dans le système éducatif. Lors d’un cours de physique dans une école secondaire de Canton, Gao a remarqué que “l’enseignement magistral occupait 65 % du cours [...] 1 % seulement du temps était consacré à l’observation ou à des expérimentations menées par les étudiants” (1998, 90-91). De même, lors de l’étude des programmes de mathématiques en Chine continentale, à Taïwan et à Hong Kong, Ma (1998) conclut que prédominent des programmes centralisés, des cours magistraux, l’apprentissage par cœur et une préparation intensive au rituel des examens. La méthode d’apprentissage traditionnelle majoritaire est souvent critiquée pour son mimétisme tandis que l’enseignement est assimilé au gavage des oies.

L’anglais fait partie des matières obligatoires pour tous les élèves/étudiants dans l’enseignement secondaire et supérieur en Chine continentale. En cours d’anglais où prévalent les méthodes traditionnelles, les élèves utilisent le même manuel (hormis dans de rares universités aux moyens et compétences privilégiés). Le manuel est découpé en plusieurs unités. Chacune comprend un court texte de deux pages environ, le plus souvent un extrait de littérature classique

suivi d'une liste des mots et expressions clés du texte assortis de leur traduction en chinois puis d'exercices d'entraînement sur le vocabulaire et la grammaire vus au cours de l'unité. Dans ce cadre, l'enseignant est un prescripteur de savoirs, l'autorité dépositaire de la vérité et d'une stricte application de la discipline. Il explique le texte et les points linguistiques un par un, la plupart du temps en chinois, tandis que les étudiants prennent des notes. Après le cours, on attend d'eux qu'ils apprennent le vocabulaire nouveau et qu'ils fassent les exercices linguistiques qui seront vérifiés de façon informelle lors du cours suivant, le professeur invitant un étudiant à se lever et à donner les réponses ou attendant une réponse collective. Tester les enseignants en classe ou en public par des questions spontanées sur le sujet traité peut être perçu comme un acte de malveillance délibéré visant à saper leur autorité et leur crédibilité (Cortazzi & Jin 1996a). Les examens sont les mêmes sur tout le territoire et visent essentiellement à vérifier les connaissances livresques des étudiants. Voilà les points saillants de la méthode grammaire-traduction audio-orale (Richards & Rodgers 1986). Ces cours sont connus en Chine continentale sous le nom de "lecture intensive" (Dzau 1990b).

Les méthodes traditionnelles d'enseignement contrastent, voire contredisent le génie des réformes sociales lancées en 1978 par Deng Xiaoping dans le cadre des quatre modernisations et de la politique de la porte ouverte. Ces réformes qui visaient à développer l'économie chinoise et à rattraper la progression rapide du monde extérieur, ont entraîné des changements holistiques : décentralisation du pouvoir au profit d'une plus grande autonomie régionale, introduction de savoir-faire et de technologies scientifiques de pointe, libéralisation de l'économie, essor des notions de droit, de démocratie, des droits de l'homme. Visant ces objectifs ambitieux, le système éducatif s'est vu confier la mission stratégique de favoriser la prospérité du pays par la formation de personnel qualifié, capable de maîtriser les technologies occidentales de pointe. Un enseignement de qualité, créatif et individualisé est devenu la priorité. Une approche centrée sur l'apprenant, l'apprentissage et la créativité devait remplacer respectivement l'enseignant prescripteur, les cours magistraux et l'apprentissage par cœur (Zhong 1999). Dans ce cadre historique, l'application à l'enseignement de l'anglais de l'approche interactive en lieu et place des méthodes traditionnelles comme approche dominante peut être considérée comme le révélateur de beaucoup d'autres changements sociaux et éducatifs concomitants en Chine continentale.

Dans un cours qui emploie l'approche interactive, l'idée de l'apprentissage centrée sur l'apprenant est importante et les étudiants apprennent l'anglais à partir d'activités qui favorisent la communication. Dans le supérieur, la célèbre méthode "Communicative English for Chinese Learners", CECL (Li 1987) est utilisée à l'institut des langues étrangères de Canton. Lors d'une semaine type –sept heures de cours d'anglais– la méthode CECL fournit à ses utilisateurs vingt à trente pages de ressources en anglais, l'équivalent d'un semestre entier de travail dans un

manuel de lecture intensive des méthodes traditionnelles. Au cours de la semaine, les étudiants travaillent sur un sujet particulier, disons la publicité ou le tabagisme, par écrémage (*skimming*) ou balayage (*scanning*) sur une douzaine de passages et l'écoute de cinq ou six conversations longues. Dans le même temps, ils participent à des activités d'expression orale ou écrite pour pratiquer ce qui a été appris lors des activités de compréhension orale et écrite. Les exercices comprennent l'échange de renseignements pour combler des déficits d'information, les jeux de rôles ou la rédaction de courtes dissertations dont l'objectif est la simulation d'une communication authentique en anglais. Les règles grammaticales et linguistiques sont rarement expliquées en détail par les enseignants mais sont censées être déduites par les étudiants eux-mêmes à partir des différents exemples en contexte et en langue cible. Les réponses correctes aux exercices sont jugées moins importantes que le processus d'apprentissage au contact de la langue. Les enseignants, dans le rôle du mentor ou du consultant, sont censés suivre les instructions, assez flexibles dans l'ensemble, des manuels du professeur et aider à la mise en place des diverses activités en classe. Les évaluations testent les capacités des étudiants à comprendre l'anglais en situation et à l'utiliser de manière appropriée lors de tâches données. Sont notamment valorisés et encouragés la réflexion critique, le questionnement et l'expérimentation.

Un programme de formation pédagogique dans le cadre de la réforme de l'enseignement de l'anglais

Paine (1984) constate qu'à la fin des années 1980 la Chine souffrait d'une grave pénurie d'enseignants qualifiés et avait toutes les peines du monde à retenir ses enseignants compétents. Pour y remédier, une série de mesures a été introduite par le Conseil d'État (*State Council*), dont la promesse de hausses de salaires, le financement de bourses d'État pour les étudiants dans les instituts de formation des enseignants et le développement des programmes de formation ou de recyclage (Ward & al. 1995).

Un des premiers programmes de recyclage s'intitulait "Senior Middle School Teacher Training" (SMSTT, "Senior" fait ici référence aux trois dernières années des six que compte l'enseignement secondaire ; "Junior" qualifie les trois premières). Il a été mis en place par la commission sur l'état de l'enseignement en Chine afin d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'anglais dans les zones reculées puis a reçu un soutien appréciable du *British Council* (organisme culturel britannique) dans son fonctionnement. Ce programme avait pour objectif de "sensibiliser les professeurs stagiaires aux nouvelles idées et pratiques de l'enseignement de l'anglais, notamment à l'approche interactive et au déroulement du

cours centré sur l'apprenant” (Ward & al. 1995, 14). Il s'agissait aussi de réduire l'écart entre l'enseignement en zones rurales et en ville. Dans cinq grandes villes chinoises –Pékin, Shanghai, Canton, Wuhan et Chongqing– une université prestigieuse responsable soit de l'enseignement des langues étrangères, soit de la formation pédagogique des professeurs a été choisie pour proposer et accueillir ce programme. Chaque année, chacune de ces cinq universités recrutait au moins quarante enseignants de trois provinces isolées et moins développées. Le programme de recyclage durait deux ans à temps plein et s'adressait aux enseignants en formation continue titulaires d'un diplôme sanctionnant trois années d'études et forts d'au moins cinq ans d'enseignement. Les lauréats décrochaient l'équivalent d'une licence en Europe (Bachelor of Arts aux États-Unis).

Le programme de recyclage étudié ci-après se déroulait à l'institut des langues étrangères de Canton, plus connu sous le nom de Guangwai. Les étudiants ou les professeurs stagiaires admis venaient des provinces où l'agriculture est le secteur économique dominant. Tandis qu'à l'arrivée des enseignants qui ont été les informateurs sur cette étude de cas à Guangwai en 1991, Canton faisait déjà partie des villes les plus riches et les plus développées de Chine.

Position du chercheur, relations avec les informateurs, données et méthodes

“ Je suis partisan de l'approche interactive. Je faisais partie du premier groupe d'étudiants de la faculté d'anglais de Guangwai (1979-1981) à bénéficier de l'approche interactive lors de mes études d'anglais en Chine (Li 1984, cf. Allen & Spada 1983). Très tôt, j'ai été convaincu par son 'attrait naturel' en comparaison des méthodes traditionnelles. Je continue de croire que l'approche interactive devrait être généralisée dans l'enseignement de l'anglais en Chine, à condition que ce soit fait avec prudence et en tenant compte de tous les facteurs sociaux, politiques et culturels dans et hors de la classe pour dessiner une 'approche interactive adaptée aux caractéristiques chinoises'.”

Lorsque j'utilisais l'approche interactive pour former des professeurs du secondaire de 1989 à 1995, environ deux cents stagiaires en tout, je m'efforçais surtout de les aider à surmonter la peur du changement pendant la période de transition (Ouyang 1992). En retour, les stagiaires m'accordaient leur confiance. Par exemple, avant la remise des diplômes, nombre d'entre eux se sont confiés et m'ont demandé conseil quant à savoir s'ils devaient rentrer chez eux ou rester à Canton pour trouver un emploi. L'idée même de rester à Canton représentait un danger selon les responsables de Guangwai par rapport à l'objectif du programme. Moi-même je venais d'une province rurale, le Jiangxi, et ne

suis pas rentré chez moi après mes études en 1983. Mon cas était franchement similaire à celui des stagiaires. Cette situation expliquait ce fort sentiment de solidarité entre nous, en partie parce que nous avions l'impression d'être dans le même bateau. Cette relation de confiance s'est poursuivie après leurs études. Certains stagiaires sont restés en contact étroit avec moi pendant des années après la fin de ce programme. À ce jour, j'entends toujours beaucoup d'histoires à propos des stagiaires du recyclage. En 1997, lorsque je me suis proposé pour étudier les vicissitudes de leur formation en approche interactive et son application dans leurs écoles, ils ont été nombreux à se porter volontaires pour être mes informateurs.

Après avoir interrogé une douzaine d'enseignants informateurs, les éléments recueillis montraient une répétitivité et l'émergence de certaines caractéristiques qui m'ont amené à me focaliser sur un cas type. Cheng (pseudonyme) fut ma stagiaire de 1991 à 1993 au sein du programme de recyclage à Guangwai. En ma qualité de professeur principal, je lui ai enseigné l'anglais six heures par semaine pendant deux ans. Au cours des sept ou huit années qui ont suivi, j'ai eu l'occasion, de façon irrégulière, de discuter longuement avec Cheng. En réponse à mon invitation de résumer son expérience par écrit, Cheng rédigea une lettre de sept pages en chinois. Les informations de cet article, inscrites dans une étude plus large sont issues de sa lettre, de notes prises sur nos conversations téléphoniques, de mes observations en cours et de notes de terrain après des entretiens avec d'autres diplômés du programme de recyclage de Guangwai. Les informations sources sont pour la plupart en chinois et ont été traduites en anglais par mes soins (sauf mention contraire).

Cet article adopte une approche anthropologique reposant sur le témoignage oral et l'histoire de vie d'individus pour construire et déconstruire des identités au cours de bouleversements sociaux. La biographie qui nous occupe est fondée sur le témoignage personnel de Cheng et son expérience de "migration" des méthodes traditionnelles à l'approche interactive. Le terme migration est utilisé à la fois au sens littéral (mutation) et au sens métaphorique. En effet, l'histoire de Cheng implique des allers et retours entre la ville et son école de campagne. Elle entraîne aussi quelques phases de dislocation typiques des migrants et décrites dans les travaux de Scudder & Colson (1982). En outre, le changement qu'a vécu Cheng ressemble beaucoup "au sentiment de déracinement, de ballotement entre deux mondes, un passé perdu et un présent non intégré" (Chambers 1994, 27). Tout au long de l'histoire, j'ai utilisé la notion de "schéma de discours" de Scollon & Scollon comme cadre d'interprétation et porté mon attention sur le doublet histoire/idéologie, la socialisation, les formes de discours et les relations de pouvoir.

Cheng ou l'Histoire d'une Migration

Prologue : l'héroïne de la communauté

Cheng était un professeur d'anglais apprécié à Wuzhou, assez petite ville de la région autonome de Guangxi Zhuang, avant d'être retenue parmi les quarante-cinq professeurs stagiaires du programme de recyclage à Guangwai en 1991. Dans sa lettre, Cheng rappelait : "En mai 1991, sur des critères de mérite et de récompenses telles que 'meilleur professeur d'anglais, promoteur de la civilisation', j'ai été recommandée par mon école pour passer l'examen d'entrée à Guangwai. À l'époque, la concurrence était rude pour entrer dans mon cours [...]. Après de nombreuses expériences en tant que professeur principal et une excellente maîtrise des méthodes d'enseignement traditionnel, j'ai permis à de nombreux étudiants d'améliorer leur niveau d'anglais, leurs mérites, leurs capacités intellectuelles et leur condition physique. Prenez, par exemple, l'examen d'entrée 1991 dans l'enseignement supérieur. Sur sept étudiants de toute la ville de Wuzhou (300 000 habitants) qui ont passé la barre d'admission pour intégrer de grandes universités du pays, cinq venaient de ma classe."

Pour récompenser sa réussite, l'occasion a été donnée à Cheng de représenter son école et de bénéficier d'une formation gratuite de deux ans à Guangwai dans le cadre du programme de recyclage. Pour elle, qui n'avait qu'un diplôme de trois ans décroché dans un institut sans renom, ce programme semblait très attrayant car l'obtention éventuelle d'une licence dans une université prestigieuse entraînerait un vrai bon en avant dans sa carrière scolaire et son épanouissement personnel. Durant ces deux années, elle conserva son salaire et d'autres avantages accordés par son école. Il était donc tout naturel pour elle de "croire et de sentir que son avenir serait dès lors indéfiniment radieux".

Phase 1 : humiliation dans une communauté étrangère (1991-1993)

Ce que vécut Cheng s'avéra totalement inattendu : "À mon arrivée à Guangwai, la confusion et la peur m'ont saisi immédiatement. J'avais 35 ans, l'âge limite pour les étudiants, le visage marqué par le vent et le gel. Où que j'aille, j'avais l'impression de ne pas être à la hauteur. Ce sentiment d'infériorité venait du fait que nous n'avions qu'un seul diplôme, contrairement aux autres, [les étudiants d'anglais], qui étaient si jeunes et en plein cursus universitaire. Pire, on avait la désagréable impression d'être traités comme des gamins."

Comme les étudiants de Guangwai résidaient dans des dortoirs sur le campus, partageaient le même bâtiment de cours et souvent les mêmes professeurs, les comparaisons entre les stagiaires en recyclage et les étudiants d'anglais étaient inévitables.

La première épreuve à laquelle les stagiaires ont dû faire face fut leur sentiment d'impréparation totale à l'approche interactive, tous étant des professionnels reconnus formés aux méthodes traditionnelles dans lesquelles ils s'étaient beaucoup investis. Ils avaient non seulement appris l'anglais dans le secondaire et le supérieur mais l'avaient enseigné au moins cinq ans par les méthodes traditionnelles. L'approche interactive était pour eux une toute nouvelle expérience ; certains en avaient entendu parler ou avaient lu des articles, mais aucun ne l'avait jamais expérimentée ; voilà pourquoi le passage obligatoire des méthodes traditionnelles à l'approche interactive fut extrêmement difficile et douloureux pour l'immense majorité (Ouyang 1992).

Contrairement à la lecture intensive où un passage d'environ deux pages était étudié en détail et expliqué point par point par l'enseignant sur toute une semaine, ces stagiaires trouvaient qu'on leur demandait de traiter beaucoup plus d'informations bien plus vite et avec une précision guère acceptable. Le caractère vague de l'apprentissage immanent à l'approche interactive entraîna frustration et sentiment d'échec chez les stagiaires habitués, pour les méthodes traditionnelles, au critère d'évaluation suivant : les progrès se jugeaient à l'aune de la maîtrise de points linguistiques précis.

Jugeant leurs enseignants selon les critères des méthodes traditionnelles, les stagiaires étaient souvent désabusés et trouvaient leurs performances dans cette prestigieuse université souvent décevantes. Pour les stagiaires, l'approche interactive de leurs professeurs les encourageait à explorer par eux-mêmes les processus d'apprentissage pour se les approprier, ce qui revenait à sacrifier les devoirs d'un bon professeur traditionnel. Voilà pourquoi les stagiaires ont été désemparés, sans personne vers qui se tourner ni sur qui compter. Ainsi, un profond désarroi et un manque d'estime de soi se sont progressivement installés parmi ces habitués des méthodes traditionnelles.

Ce traumatisme trouva son apogée lors d'un incident. Les stagiaires étaient censés avoir un niveau équivalent à celui d'étudiants d'anglais en troisième ou quatrième année. Or leur niveau d'anglais, jugé par rapport aux tests à la fin de leur première année de formation à Guangwai, était en moyenne 20% inférieur à celui des étudiants d'anglais de deuxième année. Par conséquent, on leur demanda de passer un examen interne qui mettait l'accent sur la communication, en plus des examens que devaient passer tous les stagiaires en recyclage dans le pays.

L'utilisation de l'approche interactive comme méthode la plus aboutie faisait que Guangwai était perçue comme l'une des institutions chinoises les plus libérales, progressistes et humanistes. Ces valeurs, assimilées par la plupart des professeurs et étudiants de Guangwai, invitèrent à la comparaison entre les étudiants d'anglais et les stagiaires. Les critères de comparaison opposaient les avantages de l'approche interactive aux inconvénients des méthodes traditionnelles.

Les étudiants d'anglais étaient actifs dans leur apprentissage, posaient beaucoup de questions, étaient toujours prêts au travail à deux ou en groupe. En revanche, les stagiaires étaient passifs et taciturnes et attendaient toujours d'être aidés, guidés et de recevoir des consignes des enseignants. Les premiers s'approprièrent davantage leur apprentissage alors que les seconds passaient leur temps à se plaindre qu'ils n'apprenaient rien de leurs enseignants "irresponsables". Les méthodes qu'ils connaissaient –le par cœur, la lecture intensive, notamment– étaient perçues comme inutiles ou moins utiles. Ils semblaient s'accrocher à de vieilles conventions superflues et refusaient l'apport de nouvelles idées issues de l'approche interactive. Pour couronner le tout, ils avaient l'air moins élégants, étaient moins bien habillés, ressemblaient à des gens de la campagne ou de petites villes et tranchaient avec les étudiants d'anglais qui venaient surtout de familles plus aisées des grandes villes. Tout cela avait marqué la communication entre les formateurs de Guangwai et les stagiaires.

Comme étudiants, Cheng et ses pairs attendaient de leurs professeurs qu'ils les encadrent, leur apportent leur soutien et soient prévenants à leur égard. Une telle attente fut interprétée et jugée par les tenants de l'approche interactive et les étudiants d'anglais, qui appréciaient le fait d'être indépendants et traités sur un pied d'égalité par leurs professeurs, comme un signe dégradant et un renoncement à l'autonomie et à l'indépendance. Leur attitude, selon de nombreux stagiaires, faisait qu'ils étaient méprisés et furent injustement traités à plusieurs reprises, notamment en chant et en sport.

Au bout d'efforts incroyables, à force d'autodiscipline, la plupart d'entre eux (19 sur 22 dans la classe de Cheng) réussirent à obtenir leur diplôme. Bien que l'examen de qualification fût un cauchemar pour eux tout au long des deux ans, nombre d'entre eux finirent par accepter l'approche interactive. L'aide de quelques professeurs contribua apparemment à leur réussite finale. Deux stagiaires dans la classe de Cheng ont fait part dans leur journal de leur joie et de la satisfaction d'avoir réussi : "Petit à petit, à force d'exercices répétés, j'arrivais à voir ce qu'il fallait faire ou ne pas faire et de quelle manière. Le tout en un temps très court. Bien que je fasse toujours quelques erreurs et que je n'aie pas toujours su trouver toutes les bonnes réponses, j'étais satisfait de moi-même. Grâce à l'aide du professeur, je prenais confiance en moi et me montrais plus inspiré" [stagiaire A, Ouyang 1992, 8]. "J'ai maintenant appris à juger, à décider et à faire tout ce que je dois faire dans les plus brefs délais et tout seul ! Je crois aussi que si je suis confronté à un nouveau bouleversement dans ma vie, je serai certainement capable d'y répondre plus rapidement. La formation m'a aidé à développer mon sens de l'analyse et à résoudre les problèmes. J'ai appris à ne compter que sur moi-même et à mettre à profit ma capacité à saisir les occasions" [stagiaire B, Ouyang 1992, 9].

Chez Cheng, il y eut également un déclic. Elle précise : "Si j'étais revenue de Guangwai sans avoir fait de progrès ni rien appris, je n'aurais eu ni l'envie ni la motivation

pour atteindre de nouveaux objectifs comme l'application de l'approche interactive dans mon école à Wuzhou.”

Nous observons donc que les anciens adeptes du schéma de discours propre aux méthodes traditionnelles se sont convertis progressivement et adhèrent désormais à l'approche interactive. Il est difficile de dire si cette conversion est forcée ou naturelle dans l'espace limité de cet article et vu la complexité de la question. D'après ce que j'ai pu observer, en général ils ont d'abord été contraints de l'accepter par la pratique institutionnelle puis l'ont progressivement intériorisée. Après tout, les hommes ont naturellement tendance à justifier leurs efforts, même lorsqu'ils les ont faits sans plaisir, voire à contrecœur, comme l'explique la loi sur la justification de l'effort (Baron & Byrne 1984). Si Cheng et ses pairs ont beaucoup souffert pour s'adapter à cette nouvelle méthode, ils ne se doutaient guère, pas plus que leurs formateurs à Guangwai, des implications sociopolitiques de cette réforme. À leur retour dans leurs écoles respectives, ils étaient enthousiastes à l'idée de transmettre les nouvelles méthodes de pointe apprises dans la douleur (Ward & al. 1995). Ce qui leur manquait, c'était de savoir comment préparer d'autres personnes à subir la même conversion sociopsychologique, idéologique et micropolitique.

Phase 2 : une héroïne fraîchement reçue à son retour (1993-1995)

Après la remise des diplômes à Guangwai en juillet 1993, Cheng est revenue à Wuzhou et a repris ses cours dans la même école secondaire. Elle écrit : “Après avoir donné le meilleur de nous-mêmes et décroché notre sésame (le diplôme), nous étions fin prêts à appliquer dans notre école les connaissances acquises à Guangwai. Nous nous sommes vite aperçus de l'écart immense entre notre vision et la réalité sociale. L'enseignement de l'anglais par les méthodes traditionnelles est en place depuis si longtemps ! Néanmoins nous avons utilisé l'approche interactive et nous sommes efforcés de rendre les activités en classe aussi interactives que possible mais les réactions ont été négatives : on laissait entendre que l'approche interactive produisait des élèves qui savaient ‘uniquement parler fort en classe mais se grattaient la tête lors des tests et des examens’. On se heurtait à un mur [...]. Après deux années de travail intense à Guangwai, nous étions impuissants face à cette situation fâcheuse.”

Pour Cheng, ce fut un choc lorsqu'elle s'aperçut que l'école qui l'avait envoyée en “pèlerinage” à Guangwai n'était pas du tout prête à accepter l'approche interactive qu'elle avait apprise dans la douleur. Ce choc plongea Cheng à nouveau dans un désespoir auquel elle n'était pas préparée. Cheng ne fit pas long feu dans son école. Les tensions avec ses supérieurs hiérarchiques s'intensifièrent au point qu'elle se demanda si elle avait intérêt à rester à un endroit où son travail n'était pas apprécié. Plusieurs mois après son retour de Canton, Cheng

trouva un nouvel emploi, par des connaissances, et réussit à obtenir d'être mutée officiellement dans un institut qui propose des formations en trois ans aux futurs enseignants de Wuzhou dans le secondaire ; on lui confia l'enseignement de l'approche interactive. Elle pensait pouvoir faire du bon travail. Néanmoins, "le résultat fut contraire à mes espérances. Je n'ai pas pu m'entendre, sur le plan professionnel, avec les trois autres professeurs soi-disant hautement qualifiés. Lorsque mes étudiants furent mis en situation d'enseigner et d'appliquer ma méthode interactive, durant chaque heure de cours, ils durent essayer les critiques de ces enseignants qui cherchaient la petite bête : 'Là tu aurais dû mieux expliquer et insister davantage pour illustrer les points en langue maternelle'. 'Ici ta traduction aurait dû être plus précise' et ainsi de suite. Nos étudiants, à l'unanimité, ont clairement souligné le contraste flagrant entre l'ancienne et la nouvelle méthode d'enseignement utilisée par les enseignants." Les étudiants de Cheng, qui étaient des enseignants en formation, employaient la méthode interactive qu'elle leur avait apprise.

Cheng participa plus tard à un concours d'excellence. Elle avait toutes les raisons d'être confiante après avoir remporté tant de récompenses pour la qualité de son enseignement. Cette fois-ci, elle subit un revers inoubliable : "Pour le jury de trois enseignants, parler anglais pour enseigner l'anglais, c'en était trop. En termes d'efficacité, ils trouvaient que c'était plus difficile et qu'il n'était pas certain que les étudiants soient en mesure de comprendre mes cours [...]. C'était trop leur demander que d'apprécier mon enseignement centré sur l'élève et la communication interactive. Ils refusaient de croire que ma pratique reposait sur des théories laborieusement apprises à Guangwai. Ça ne leur plaisait pas de voir que mon enseignement était étayé par de solides théories et que je pouvais faire mieux qu'eux."

Finalement, Cheng s'inclina dans ce concours devant d'autres enseignants qui respectaient les critères d'enseignement des doyens des enseignants. Il ne faisait plus de doute que Cheng avait en grande partie accepté, voire intégré les avantages et les mérites de l'approche interactive comme méthode pédagogique de pointe. Elle semblait parfaitement convaincue de son autorité et de sa légitimité, au point de mépriser les compétences des anciens.

Cheng me dit qu'à partir de 1995, elle dirigea un centre de cours du soir chez elle, pratique encore récente en Chine continentale. Ce centre avait pour objectif d'aider les étudiants qui devaient à tout prix améliorer leur niveau d'anglais pour avoir de meilleurs résultats aux examens. Elle combina l'approche autoritaire et une approche plus humaine ou interactive issue de son apprentissage à Guangwai. Ses cours étaient très fréquentés.

Cheng n'est pas la seule dans ce cas. Selon une étude menée de 1991 à 1994 auprès de 170 diplômés du programme de recyclage de Shanghai (Ward & al. 1995, 129), la plupart de ceux qui avaient reçu cette formation étaient différents des autres enseignants de leur établissement car ils mettaient plus l'accent sur l'interaction avec les étudiants à travers le travail de groupe ou à deux et passaient

moins de temps à expliquer les règles et les textes comme dans les méthodes traditionnelles. Cependant, ces mêmes diplômés ressentait en général un manque d'appui : 46% regrettaient le manque de soutien de leur hiérarchie et 41% trouvaient que leurs propres étudiants ne les soutenaient pas non plus (Ward & al. 1995, 80-81). Un des diplômés du programme de recyclage décrit leur changement de statut aux yeux de leurs pairs et de leur hiérarchie en ces termes : "On essaie parfois de partager des idées et ils nous regardent de haut en nous accusant de vouloir faire l'intéressant" (Ward & al. 1995, 1). Environ un tiers d'entre eux estimait que cette formation n'avait pas accéléré leurs chances de promotion mais les avait au contraire freinées par rapport à ceux qui ne s'étaient pas recyclés (Ward & al. 1995, 66). La plupart ajoutait que le manque de ressources et de matériel, des classes à gros effectif et l'utilisation du vieux manuel combinés à l'influence de l'examen ont constitué des freins à leurs efforts en faveur de la nouvelle méthode (Ward & al. 1995, 87). Le contexte était encore clairement favorable aux méthodes traditionnelles.

L'uniformité des manuels et le système d'évaluation selon des critères traditionnels faisaient que les élèves et les enseignants, tout comme les parents et les autorités, avaient une préférence naturelle pour les méthodes traditionnelles. Au début, de nombreux étudiants se sont plaints de l'enseignement de Cheng car ils étaient mal à l'aise, inquiets et avaient l'impression de ne pas bien maîtriser les termes des méthodes traditionnelles dans la première phase de l'approche interactive. La relation de dépendance, d'autorité et la rigidité, l'étroitesse de la méthode par bonnes ou mauvaises réponses étaient désormais absentes de son enseignement. Ensuite, ses collègues lui ont reproché le fait qu'il y avait trop de bruit dans ses cours, résultat des activités de communication orale propres à l'approche interactive. Un cours traditionnel est beaucoup plus calme parce que les élèves écoutent le professeur. Malgré la déception au vu de résultats moins bons aux examens, de nombreux élèves de Cheng ont trouvé dans ce processus d'apprentissage interactif matière à motivation et plaisir. Naturellement, les élèves ont comparé l'approche de Cheng avec celle d'autres professeurs qui ne l'utilisaient pas. Certains, favorablement impressionnés par les méthodes humaines et motivantes, se sont plaints que les cours traditionnels étaient ennuyeux. Ils n'acceptaient plus l'attitude autoritaire et directive de leurs professeurs. En retour, des tensions ont éclaté entre Cheng et ses collègues qui voyaient dans son enseignement novateur une menace pour leur statut.

En plus, les garanties qu'offraient pour les parents les compétences de Cheng en méthodes traditionnelles et les effets sur le comportement citoyen de leurs enfants avaient désormais abouti au résultat inverse : les enfants avaient trop de libertés individuelles. Selon les critères sociaux locaux, ils avaient perdu le sens de leur identité et de leur place en société. Enfin, le changement d'attitude de Cheng ne passait vraiment pas inaperçu pour sa hiérarchie. Ce n'était

plus l'enseignante modèle, obéissante et digne de confiance, à l'école comme à l'extérieur. Elle prenait désormais elle-même des décisions, était indépendante dans son travail et faisait ici ou là quelques critiques, sous forme de suggestions, comme l'illustrent le déroulement de son cours en anglais, l'écriture du plan au tableau en anglais. Toutes ses nouvelles pratiques trouvaient un écho défavorable dans le schéma des méthodes traditionnelles. Elle était perçue comme un imposteur culotté mettant en cause la légitimité et sapant les fondements de l'édifice (Bond & Huang 1986). L'attitude de Cheng, naturelle dans le cadre légitime de l'approche interactive, paraissait agressive et dangereuse vis-à-vis de la communauté de Wuzhou. Voilà qui explique probablement sa défaite au concours d'excellence et les critiques acerbes qu'elle s'est attirées. Pour ses supérieurs, Cheng bousculait la stratification hiérarchique en s'arrogeant toutes sortes de droits et de prérogatives qui étaient du ressort unique de sa direction.

Waller, dans son livre référence *The Sociology of Teaching* précise ce phénomène de "premier de la classe" lorsqu'il qualifie les enseignants comme Cheng de "martyrs de la diffusion culturelle" (1932, 40-43). Dans les faits, la formation que Cheng avait reçue créa paradoxalement un gouffre entre elle et sa communauté : elle avait été choisie par cette même communauté qui lui avait confié la mission d'apprendre des méthodes modernes d'enseignement de l'anglais pour finalement s'apercevoir que la communauté n'était pas prête à l'accepter. Pire, plusieurs signes laissaient clairement entendre que, si elle persistait dans sa façon d'enseigner, elle serait très certainement sanctionnée d'une manière ou d'une autre. Du point de vue de la communauté, Cheng a été envoyée à Canton avec les meilleures intentions du monde. Néanmoins, cette situation ne l'autorisait pas à revenir pour provoquer des incidents de l'intérieur. En effet, la communauté fut choquée lorsqu'elle se rendit compte que la mission assignée à Cheng avait produit un résultat contraire aux objectifs initiaux. Selon les valeurs anciennes de sa communauté, elle était méconnaissable, étrangère et dangereuse. Par contre, de son point de vue, Cheng dut traverser une période douloureuse pendant laquelle elle fut obligée d'abandonner les valeurs des méthodes traditionnelles et d'embrasser celles de l'approche interactive avec tous les changements corrélatifs. Maintenant qu'on la pressait de revenir à des rôles et pratiques compatibles avec des méthodes traditionnelles, il était naturel et compréhensible que Cheng fasse part de son ressentiment. D'ailleurs, les relations égalitaires de pouvoir et les valeurs inculquées à Canton l'ont rendue imperméable à toute exigence d'autorité envers ses élèves. Il n'était pas question de revenir en arrière. En outre, la réussite de Cheng dans la gestion de son centre de cours privés et ses revenus confortables sapaient considérablement l'autorité de son école. Elle suscitait aussi la jalousie de ses collègues qui étaient tous mal payés. En d'autres termes, Cheng avait changé au point de s'inscrire dans une démarche individualiste dans un système demeuré collectiviste. Son comportement

libéral et égalitaire tranchait avec une stratification hiérarchique stricte et un conservatisme autoritaire.

Nombre de ses collègues furent confrontés à la même désillusion sans néanmoins pouvoir y faire face. La plupart des diplômés du programme de recyclage eurent la même réaction face à cette déception inattendue : ils quittèrent leur école. Selon Cheng, plus de la moitié de ses collègues stagiaires de Guangwai ont quitté le poste qu'ils occupaient : "Mme Li, qui enseignait dans une autre école de Wuzhou, n'a pu supporter le traitement injuste dans son établissement et est partie travailler à Guilin comme employée de banque. M. Lei a aussi quitté son établissement pour une entreprise étrangère. Il est devenu responsable dans une grande entreprise dans la province de Guangdong. M. Shuen travaille à l'aéroport de Canton. Quant à M. Liu, il m'a appelé récemment pour me dire qu'il travaille aussi à Canton [...]. En tant qu'individus, nous étions loin de tous avoir la reconnaissance de notre hiérarchie pour notre pratique de l'approche interactive. Nous nous sommes donc dits : si on ne veut plus de moi ici, on m'acceptera ailleurs."

Il faut savoir que lorsque les stagiaires ont décidé de quitter leur poste dans leur école rurale, ils prenaient une décision à très haut risque. La mobilité de l'emploi, très récente en Chine, reste très limitée pour les fonctionnaires, y compris les enseignants en général (Lu & Perry 1997). Au début des années 1990, si les enseignants des lycées souhaitaient quitter leur métier, non seulement ils faisaient une croix sur la sécurité de l'emploi, les avantages divers tels que la gratuité du logement et des soins médicaux mais ils devaient payer en plus une très lourde amende de 20 000 yuans, une somme astronomique, l'équivalent de huit ans de salaire, selon les termes du contrat que la plupart des stagiaires avaient signé avant leur formation. Surtout, leur dossier personnel était confisqué ou détruit par leur hiérarchie. De facto, ils n'avaient plus aucune chance de réintégrer la fonction publique à l'avenir. Malgré de telles pénalités, la plupart des stagiaires étaient toujours déterminés à "fuir" leur école de campagne. 70% d'entre eux réussirent à trouver un emploi ailleurs.

Ce qui a aidé les anciens stagiaires de recyclage à déjouer tous les pronostics et à favoriser leur migration s'explique par deux facteurs principaux : d'abord, les avantages matériels et financiers liés à un gros écart de salaire entre un professeur d'anglais à la campagne et ce qu'un diplômé comme eux pouvait gagner dans une grande ville. À titre d'exemple, Cheng gagnait moins de 300 yuans par mois quand ses collègues de recyclage qui travaillaient dans des entreprises étrangères pouvaient facilement toucher 1500 à 2500 yuans. Les écoles des zones côtières développées pouvaient même proposer des salaires dix fois supérieurs à ceux de la campagne.

Ensuite, l'attrait de la liberté individuelle et l'autonomie vont de pair avec l'aspect financier. Nombre de diplômés du recyclage que j'ai interrogés ont déclaré que tout ce qu'on leur demandait pour satisfaire leur patron dans ces

emplois mieux rémunérés, était d'utiliser leur compétence en anglais pour finir les tâches sans s'inquiéter de leurs relations avec leur employeur contrairement à la situation qu'ils vivaient dans leurs anciens établissements scolaires. Les deux parties pouvaient faire d'autres choix à tout moment sur un pied d'égalité. Être indépendant, créatif et avoir confiance en soi, voilà les qualités requises par les employeurs potentiels lors des entretiens d'embauche. Les étudiants, qui finançaient leurs études et étaient inscrits à des cours du soir ou dans des écoles familiales, affichaient leur satisfaction si les enseignants leur apportaient ce qu'ils attendaient, que ce soit par les méthodes traditionnelles ou par l'approche interactive. Voilà pourquoi Cheng n'a pu voir ses compétences nouvelles en approche interactive reconnues par l'institution scolaire, alors que son entreprise familiale était fréquentée par des étudiants hors du cadre scolaire souhaitant améliorer leur anglais pour décrocher des métiers mieux rémunérés. Il ne fait pas de doute que le schéma de discours propre à l'économie de marché présente des similitudes avec celui de l'approche interactive en termes d'idéologie, de pouvoir et de socialisation. C'est dans ce cadre, à travers des emplois plus lucratifs, que les enseignants se sont aperçus que ce changement douloureux au cours de ces deux années avait fini par payer.

Suite à l'avènement de l'économie de marché dans les années 1980, les valeurs utilitaires et individualistes ont progressivement pris le pas sur l'éthique traditionnelle et collectiviste. Par conséquent, de plus en plus de personnes ont pris leurs distances avec les traditions chinoises en se comportant en individus autonomes, libres d'esprit et en profitant de l'accès à l'information et de leurs compétences pour améliorer leur sort. La plupart des diplômés du programme de recyclage, qui avaient "voyagé" ou goûté aux avantages des emplois mieux rémunérés, avaient bien du mal à retourner dans leur école. Lors d'un entretien sur la vie dans son village natal, l'un d'eux s'est exclamé : "trop arriéré. Les rues sont sales, je m'ennuyais à mourir, je n'avais même pas envie de sortir faire les courses tellement le visage des vendeuses me déprimait." Certains m'ont avoué, fiers et parfois incrédules, qu'ils pouvaient désormais rentrer chez eux et conclure des marchés avec les responsables de leur ancienne école sur un pied d'égalité, de partenaire à partenaire. L'une d'entre eux a affirmé qu'elle promettait d'aider le fils d'un responsable de son ancienne école à aller à Canton en échange de la remise de son dossier afin de faciliter sa mutation vers son nouveau lieu de travail. Le changement de statut des diplômés parmi leur communauté locale –d'inférieurs à la merci de leurs supérieurs à celui d'étrangers libres et autonomes traitant d'égal à égal avec eux– avait profondément modifié leur identité.

La migration des anciens stagiaires était à la fois involontaire et volontaire. Elle était involontaire en ce sens que leur travail n'avait pas été apprécié ou récompensé et qu'ils avaient plutôt été mal compris et maltraités par leur établissement ou par les gens de leur village, comme l'illustre l'histoire de Cheng. Les

réactions de ces communautés peuvent passer pour de la résistance passive ou pour une position conservatrice pour restaurer une impression de stabilité et de sécurité en s'accrochant à ce qui leur était familier, réaction similaire à celle de Cheng et de ses collègues pendant la première partie de leur stage à Guangwai. Éloigner les brebis galeuses comme Cheng était tout naturel pour les partisans du statu quo.

En revanche, la migration des enseignants a été volontaire dans le sens où ils ont eux-mêmes changé, à la fois dans leurs aptitudes et dans leurs valeurs, ce qui les a rendus plus sensibles à la recherche de bénéfices individuels en saisissant les occasions qui s'offraient après la libéralisation de l'économie. En ce sens, il s'agit davantage de mobilité sociale. Ce choix de promotion sociale vient peut-être en réaction aux expériences douloureuses vécues par Cheng au sein de sa communauté pour se libérer de l'emprise hiérarchique. La formation de Guangwai et la socialisation au schéma de discours sur l'approche interactive avaient redonné confiance aux stagiaires et les avaient rendus plus égocentriques. Ils parlaient toujours en termes individualistes de leur labeur, expliquant combien la façon dont ils avaient été traités était injuste et pourquoi ils avaient pris la décision de quitter leur école rurale pour des métiers plus lucratifs ailleurs. Surtout, la mobilité sociale de ces enseignants comme épanouissement individuel s'est inscrite dans une conjoncture sociale plus large, favorable au changement, qui rendait la défense de leurs intérêts particuliers d'autant plus légitime. Ils ont été à la fois les victimes et les bénéficiaires de ce changement social. Les conflits irréversibles entre les méthodes traditionnelles et l'approche interactive, entre Canton et la campagne, ont provoqué la fuite de ces diplômés vers des entreprises ou des écoles dans des zones plus développées. En d'autres termes, la formation à Guangwai ressemblait à un aller simple. Il n'y eut pas de retour.

Phase trois : nostalgie et honneur retrouvé (1995-1998)

L'ancien schéma de discours était tellement ancré dans les esprits que s'en départir fut douloureux et s'accompagna d'une certaine nostalgie, voire parfois d'un retour à ses valeurs fondamentales. Ce fut surtout le cas après que la balance eut penché en faveur de l'approche interactive. En avril 1997, Cheng ferma son institut de cours du soir et, en septembre, elle partit étudier un an en maîtrise à l'université de Chongqing, une grande ville du sud-ouest de la Chine. Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle avait fermé son école familiale, qui marchait bien, elle me dit que l'argent ne l'intéressait plus guère et que, au fond d'elle-même, elle avait toujours le désir d'enseigner dans une école publique et d'être à nouveau reconnue pour ses performances pédagogiques, non pas par son école privée mais par une institution publique. Cheng affirma qu'elle avait

retrouvé confiance en elle et en son enseignement et qu'elle ne ressentait plus le besoin de se mesurer, de manière frontale, à des enseignants expérimentés. Cette attitude s'explique, notamment, par le fait que les écoles du soir publiques recherchaient ses compétences et non celles de ces professeurs chevronnés plus proches alors (1998) de la retraite.

Cheng était ravie de voir ses compétences en approche interactive et son professionnalisme de plus en plus reconnus par les étudiants au centre de formation : "De septembre 1993 à juillet 1997, j'ai enseigné en tout à sept groupes de professeurs stagiaires dont trois avec un haut niveau d'études. Dès le début des cours, je leur ai dit franchement que ma façon de faire ne conviendrait peut-être pas à ceux qui faisaient partie de la vieille école. J'ai ajouté que j'espérais ne pas devoir me battre toute seule et les ai invités à travailler ensemble pour battre en brèche cette méthode traditionnelle d'enseignement [...]. Quelques années plus tard, une fois leurs études terminées, leur enseignement commence à susciter l'adhésion du public. Certains sont d'éminents professeurs d'anglais dans des collèges prestigieux de Wuzhou."

Cheng souligna qu'elle n'avait pas enseigné l'approche interactive à ses étudiants de la même façon que ses formateurs de Guangwai la lui avaient enseignée. Par exemple, elle leur apportait son soutien et faisait preuve d'empathie face à leurs difficultés lors du passage des méthodes traditionnelles à l'approche interactive.

Malgré sa réussite en dehors de l'école et auprès de ses étudiants, Cheng ressentait toujours le besoin insatiable d'être reconnue par son institut et par ses supérieurs en particulier pour ses compétences et son professionnalisme. Lorsqu'elle se rendit compte que la reconnaissance qu'elle cherchait ne venait pas, elle quitta de nouveau le centre de formation, reprit ses études puis chercha à enseigner ailleurs, habitée par l'impuissance. "Faut-il vraiment que je quitte une nouvelle fois mes fonctions pour voir mes mérites et mes compétences professionnelles reconnus ? Cette question me hante ces dernières années." Ce qu'elle a peut-être du mal à comprendre, c'est que sa mutation s'est accompagnée d'un changement en elle et que des changements concomitants dans la société et les communautés ont eu lieu en termes de relations hiérarchiques de pouvoir et en termes de valeurs. C'est en partie en raison de changements dans son environnement immédiat et en partie par les changements qu'elle a elle-même provoqués que l'ancienne institution officielle dont elle cherchait la reconnaissance a commencé à se désintéresser.

De nombreux camarades de cours à Guangwai, suite à diverses expériences concrètes en entreprise, ont ressenti le même mouvement de pendule et sont retournés enseigner dans les établissements scolaires. Cependant, l'autre moitié de ces diplômés partis de leurs écoles rurales a quitté l'enseignement pour de bon mais est restée sur place ou dans les environs et travaille en entreprise pour un salaire plus conséquent. Ils en étaient tous au même stade de réflexion : il fallait

amortir le choc engendré par la refonte des discours et s'assurer de retrouver sa dignité en restaurant une proximité avec leur profession ou leur environnement tout en profitant au mieux de la situation. Selon mes contacts personnels avec les diplômés du recyclage, environ 30% d'entre eux sont toujours enseignants dans leur école rurale, environ 30% sont restés sur place mais ont changé de travail et le reste est parti travailler dans des villes côtières développées où la majorité a repris l'enseignement après une période en entreprise pour certains. Au fil des changements connus par les diplômés, de tels mouvements de pendule entre ce qu'on leur avait inculqué et ce qu'ils étaient devenus sont apparemment partie intégrante de la réalité avec laquelle ils ont dû composer.

Épilogue : la lumière au bout du tunnel (1997-1998) ?

Pour les diplômés du programme de recyclage qui avaient choisi de continuer d'enseigner l'anglais, notamment ceux restés dans leur village natal, il est réconfortant de voir ces dernières années quelques évolutions au sein du système éducatif chinois, telle l'intégration progressive de l'approche interactive dans les programmes en lieu et place des méthodes traditionnelles. Les éditions Longman et People's Education Press en Chine ont publié, avec le soutien du British Council, une série de manuels qui s'appuient sur l'approche interactive pour l'enseignement de l'anglais dans le secondaire en remplacement des manuels qui prônaient les méthodes traditionnelles (Jacques & Liu 1996). Le contenu des évaluations repose de plus en plus sur la communication plutôt que sur les connaissances en anglais (Liang & al. 1999). Malgré des différences idéologiques avec les méthodes traditionnelles de l'enseignement de l'anglais en Chine, l'approche interactive gagne réellement du terrain et est progressivement introduite à tous les degrés du système éducatif chinois. En raison de ce changement à l'échelle du pays, les diplômés du programme de recyclage de Guangwai furent soudain très sollicités. Une informatrice usa d'une métaphore poétique pour décrire ces diplômés qui, comme Cheng et elle-même, sont restés dans l'enseignement : "Nous sommes pareilles aux graines semées il y a longtemps ; ce n'est que maintenant que nous sommes en pleine fleur" (Ouyang 1992). Les diplômés du programme de recyclage sont devenus des partisans légitimes de l'approche interactive au sein d'une communauté désormais favorable à cette méthode.

À partir des leçons douloureusement tirées de ce long processus d'apprentissage et de pratique de l'approche interactive adaptée à la Chine, ces enseignants finirent par réussir à introduire l'approche interactive dans leurs écoles et à l'adapter localement afin de conserver le meilleur des deux approches. Non sans fierté, Cheng cite un exemple des efforts fournis pour adapter l'approche interactive aux particularismes locaux et en faire une pratique de classe courante :

“Maintenant nous n'hésitons plus à utiliser l'anglais et notre langue maternelle en cours et à traduire [par la méthode grammaire-traduction, proscrite par quelques partisans radicaux de l'approche interactive en Chine], selon les besoins spécifiques des étudiants ou leurs acquis. Par exemple, nous-mêmes, qui étudions le japonais comme deuxième langue étrangère, trouvons que traduire les consignes grammaticales en chinois nous aidait beaucoup à mieux comprendre la grammaire japonaise et c'était plus efficace que de l'apprendre uniquement par l'expérience, le processus et la découverte. Il va de soi qu'il faut adapter l'approche interactive à la couleur locale.”

Conclusion

Il est très difficile d'évaluer le programme de recyclage des enseignants. Si l'on mesure son efficacité selon son objectif premier, à savoir réduire les inégalités entre les régions rurales pauvres et les villes plus développées, force est de constater que le résultat est contraire à celui visé : les villes se sont enrichies et les régions rurales appauvries. Les écoles de campagne ont perdu certains de leurs meilleurs professeurs au profit d'entreprises financées en grande partie par des capitaux étrangers et dirigées par des patrons étrangers. À cet échec s'ajoute la réduction des deux tiers du nombre total de professeurs après cette formation. Ceux qui sont restés dans l'enseignement sont-ils de meilleurs professeurs maintenant ? On peut l'affirmer, malgré le traumatisme provoqué par tous ces hauts et ces bas : l'anomie qu'ils ont connue après avoir été ballottés entre deux discours –des méthodes traditionnelles et l'approche interactive– et leurs efforts pour intégrer le meilleur des deux. L'objectif général de réforme éducative a-t-il été atteint ? En partie. À maints égards, ces professeurs ont véritablement contesté, changé et désintégré l'ancienne approche dominante et ses valeurs sous-jacentes, bien que certains d'entre eux aient choisi de fuir ces conflits et de quitter l'enseignement pour de bon. Ceux qui sont restés dans l'enseignement ont réellement beaucoup apporté quand la réforme s'est finalement mise en place dans les manuels et les tests, à tel point que certains aspects de l'approche interactive font désormais office de nouvelles normes. L'objectif global de réforme sociale a-t-il été atteint ? Certainement. Les changements chez les diplômés des programmes de recyclage, leurs valeurs –plus orientées vers l'individu, l'utilité et l'égalité– leurs relations et rapports avec leur école et le personnel, tout comme les conséquences de leur participation à la société dans son ensemble en sont la preuve. Une nouvelle stratification sociale de l'économie due en partie à toutes ces modifications a petit à petit remplacé “le bol de riz en fer” –l'emploi garanti– qui prévalait autrefois dans les entreprises d'État ; d'ailleurs la majorité des diplômés ont été parmi les premiers et les rares à s'enrichir comme l'encourageait la politique de Deng. On peut même affirmer que ces diplômés qui bénéficient désormais de salaires plus

élevés dans les zones côtières, notamment en co-entreprises, contribuent à leur façon à la prospérité générale du pays. En revanche, l'ancienne hiérarchie sociale des zones rurales a été sérieusement contestée. Elle est déstabilisée, voire se désagrège. En ce sens, la réforme pédagogique de l'enseignement de l'anglais a contribué, notamment, à une réorganisation des relations de pouvoir et des idéologies, en faisant passer la Chine continentale d'une société conservatrice à une société plus libérale et mobile.

Peut-être que si les enseignants recyclés à Guangwai s'étaient contentés de mettre à jour leur pédagogie et avaient envisagé les bouleversements ultérieurs comme une simple modification de programme et de méthode pédagogique, ils auraient alors ignoré les attraits économiques des grandes villes et se seraient satisfaits de leur métier d'enseignant à la campagne. Cependant, pour qu'il en fût ainsi, la situation exigeait que l'on séparât le contexte de la salle de classe du reste de la société, les conséquences sociopolitiques et socioéconomiques de la réforme pédagogique et que l'on considérât que les enseignants n'avaient aucun pouvoir de transformation. Les histoires individuelles de professeurs comme Cheng montrent clairement la futilité de cette hypothèse. Le passage d'une approche éducative traditionnelle à une approche plus libérale n'aurait jamais eu lieu si la société n'avait pas éprouvé le besoin, dans une phase de modernisation, de passer d'un système de planification centralisée à une économie socialiste de marché. Les compétences nouvelles en approche interactive que ces professeurs novateurs ont acquises n'auraient trouvé aucun débouché sans le concours des co-entreprises, des entreprises étrangères ou des étudiants autonomes financièrement hors de leurs écoles rurales.

En résumé, j'espère avoir démontré que la réforme pédagogique de l'enseignement de l'anglais en Chine continentale est tout sauf une simple question de pédagogie. Les connaissances méthodologiques ne pouvaient aider Cheng à comprendre pourquoi, en tant que professeur soucieux d'améliorer sa pratique professionnelle, elle était ballottée entre différentes communautés. Ses qualités d'enseignante ne l'ont pas aidée à surmonter les conséquences sociales engendrées par son enseignement novateur ni à gérer les relations avec sa hiérarchie à l'école. Ces points illustrent le danger de lancer des professeurs dans ce processus très complexe de réforme pédagogique sans les avoir préparés correctement aux inévitables implications sociopolitiques. En attendant que des efforts considérables soient faits pour reconnaître et accepter les aspects sociopolitiques de la réforme pédagogique, permettez-moi de douter que la formation des professeurs puisse être considérée comme une discipline éthiquement responsable.

Références bibliographiques

- ALLEN W. & SPADA N. 1983 Designing a communicative Syllabus in the People's Republic of China, in ELT. R. R. Jordan ed., *Case Studies*, London, Collins, 132-145
- BARON R.A. & BYRNE D. 1984 *Social Psychology: Understanding Human Interaction*, Boston, Allen and Bacon
- BOND M.H. & HUANG K.-K. 1986 The Social Psychology of Chinese People, in Bond M.H. ed. *The Psychology of the Chinese People*, Oxford, Oxford University Press, 213-266
- CHAMBERS I. 1994 *Migrancy, Culture, Identity*, London, Routledge
- CORTAZZI M. & LIXIAN JIN 1996a Cultures of Learning: Language Classrooms in China, in Coleman H. ed. *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 169-206
- CORTAZZI M. & LIXIAN JIN 1996b "English Teaching and Learning in China", *Language Teaching-19-4*, 61-80
- DZAU Y. F. 1990a Historical Background, in Dzau Y. F. ed. *English in China*, Hong Kong, API Press, 11-39
- DZAU Y. F. 1990b How English Is Taught in Tertiary Educational Institutions, in Dzau Y.F. ed. *English in China*, Hong Kong, API Press, 41-58
- GAOLINGBIAO 1998 *Conceptions of Teaching Held by School Physics Teachers in Guangdong China and Their Relations to Student Learning*, Ph.D. dissertation, Institute of Curriculum Study and Teaching Material Development, South China Normal University
- HARGREAVES A. 1993 Teacher Development in the Postmodern Age: Dead Certainties, Safe Simulation and the Boundless Self. Theme issue, "International Analysis of Teacher Education" Peter Gilroy and Michael Smith eds., *Journal of Education for Teaching-19(4-5)*, 95-112
- HAYHOE R. 1996 *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*, New York, Grune and Stratton
- HENZE J. 1992 The Formal Education System and Modernization: An Analysis of Developments since 1978, in Hayhoe R. ed. *Education and Modernization : The Chinese Experience*, Oxford, Pergamon Press, 103-140
- HO D.Y. 1996 Filial Piety and Its Psychological Consequences, in Bond M.H. ed. *The Psychology of the Chinese People*, Oxford, Oxford University Press, 155-165
- HOLLIDAY A. 1994 *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press
- JACQUES C. & LIU D. eds. 1996 *Senior English for China*, 3 vols., Beijing, People's Education Press
- JI D. 1994 *Xue Xiao Guanxi Da Zhuan Xing (Transformation of the Teacher-Students Relationships)*, Chendu, China, Sichuan Education Press
- LAVE J. & WENGER F. 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press
- LI X. 1984 "In Defense of the communicative Approach", *ELT Journal-38-1*, 2-13
- LI X. ed. 1987 *Communicative English for Chinese Learners*, 4 vol., Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

- LIANG Y., MILANOVIC M. & TAYLOR L. 1999 "Setting up a Dynamic Language Testing System in National Language Test Reform: The Public English Test System (PETS) in China" (en chinois) *Journal of Foreign Languages-121-3*, 7-13
- LO BILLIE L.C. 1984 Teacher Education in the Eighties, in Hayhoe R. ed. *Contemporary Chinese Education*, Armonk NY, M.E. Sharpe, 154-177
- LU X. & PERRY E.J. eds. 1997 *Danwei : The Changing Chinese Workplace in Historical and Comparative Perspective*, Armonk NY, M. E. Sharpe
- MA Y. 1998 "The Math Curriculum Development in Mainland China, Taiwan, and Hong Kong : A Review and Prospect", *Educational Journal-26-1*, 131-147
- MALCOLM I. & MALCOLM K. 1988 *Communicative Language Teaching Materials for China : The CECL Project*, Paper presented at Materials for Language Learning and Teaching : New Trends and Developments/ Regional Language Centre, Singapore, April, 11-15
- OUYANG H. 1992 "The Pain of Change", *Teaching English in China-23*, 5-10
- PAINE L. 1984 Teaching and Modernization in Contemporary China, in Hayhoe R. ed. *Education and Modernization: The Chinese Experience*, Oxford, Pergamon Press, 183-210
- PENNYCOOK A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman
- PENNYCOOK A. 1998 *English and the Discourses of Colonialism*, London, Routledge
- RICHARDS J. & NUNAN D. eds. 1990 *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- RICHARDS J. & RODGERS T. 1986 *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press
- SCOLLON R. & SCOLLON S.W. 1995 *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Cambridge, Blackwell
- SCUDDER T. & COLSON E. 1982 From Welfare to Development: A Conceptual Framework for the Analysis of Dislocated People, in Art H. & Oliver-Smith A. eds. *Involuntary Migration and Resettlement: The Problems and Responses of Dislocated People*, Boulder, Westview Press, 267-288
- WALLER W. 1932 *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley and Sons, Inc.
- WALSH C. ed. 1996 *Educational Reform and Social Change : Multicultural Voices, Struggles, and Visions*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- WARD T., BARR M., CHAN M., HUA D. & LIU H. 1995 *A Crane among the Chickens? Evaluating a Training Program for English Teachers in China*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press
- ZHONG B. 1999 "Actively Promoting Teaching Method and Methodology Reform" (en chinois), *Teaching and Teaching Material-121-3*, 8-10

L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité ¹

DIANE GÉRIN-LAJOIE

Centre de recherches franco-ontariennes en éducation
The Ontario Institute for Studies in Education
University of Toronto (OISE/UT)
252 rue Bloor Ouest, Toronto (Ontario)
M5S 1V6, CANADA

Présentation autobiographique de l'auteur

Sociologue de l'éducation, Diane Gérin-Lajoie a été formée sous l'influence de la sociologie britannique critique. L'auteure privilégie une méthodologie de recherche qualitative.

Elle a mené des recherches de terrain sur les minorités de langues officielles au Canada, particulièrement en Ontario. Ces recherches portent particulièrement sur la façon dont les jeunes qui fréquentent les écoles de langue minoritaire développent leur rapport à la langue et à la culture.

Le présent écrit tente de démontrer pourquoi l'ethnographie constitue une approche méthodologique utile pour l'examen des pratiques sociales concernant l'analyse du rapport à l'identité. Contrairement au courant positiviste qui privilégie davantage les études à grande échelle et l'expérimentation, l'ethnographie –comme toutes les approches méthodologiques de type qualitatif– d'un point de vue épistémologique se centre sur les jeunes observé(e)s et sur la façon dont ils et elles perçoivent leur réalité respective (Poupart & al. 1997).

Sur le plan méthodologique, l'ethnographie s'intéresse plus précisément aux expériences de vie quotidienne des individus en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. C'est à partir du discours des individus impliqués dans ces pratiques que cette analyse s'effectue. Ainsi,

1 Cet écrit est une version modifiée de l'article "L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire" publié en 2002 dans *La Revue des langues vivantes-59-1* (77-96). Il rend compte d'une recherche (1997 à 2000) subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Les assistantes et assistants de recherche suivants m'ont secondée : Sylvie Roy, Marquis Bureau, Amal Madibbo, Douglas Gosse, Muriel Fung et Helen Faulkner. Roselyne Roy, secrétaire principale au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, a fait la transcription intégrale des entrevues.

l'approche ethnographique donne la parole aux jeunes observé(e)s. En d'autres mots, cette méthodologie représente un processus de recherche par lequel on tente d'étudier les comportements d'un groupe social particulier, dans le but d'interpréter le plus fidèlement possible cette réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même (Poisson 1990).

Je parlerai ici d'une étude ethnographique menée récemment. Mon propos est de démontrer la pertinence d'une telle approche méthodologique dans l'analyse du rapport à l'identité. Cette étude a porté sur la façon dont se forme la notion d'identité chez un groupe d'adolescents et d'adolescentes fréquentant l'école secondaire de langue française en Ontario, au Canada. Les buts de cette étude étaient, dans un premier temps, d'arriver à mieux comprendre comment, à travers leurs propos sur l'identité, se percevaient et se définissaient les adolescents et les adolescentes en tant que membres d'une minorité linguistique et ensuite, d'examiner ce qui les avait influencés dans leur positionnement. L'analyse s'est intéressée de façon particulière aux pratiques langagières de ces jeunes, celles-ci se trouvant au cœur même du processus de construction de l'identité.

Deux volets sont abordés ici. Le premier fait d'abord un bref retour sur l'approche ethnographique et l'éducation de langue française au Canada à l'extérieur du Québec, puisque c'est dans ce cadre que s'est déroulée la très grande partie de cette étude. Le deuxième volet présente quelques résultats, afin de montrer la pertinence de l'approche ethnographique pour l'étude du rapport à l'identité et comment elle permet de mieux saisir les perceptions multiples des individus sur leur rapport à l'identité.

L'approche ethnographique

L'ethnographie est une approche méthodologique qui a évolué au fil du temps (Atkinson & Hammersley 1994). D'abord utilisée par les anthropologues, dont l'objectif était de présenter une analyse descriptive de cultures éloignées (Van Maanen 1995), l'ethnographie est devenue, dans la première moitié du XX^e siècle, un outil de plus en plus utilisé par les sociologues, en particulier par ceux de l'Université de Chicago (connus sous le nom d'École de Chicago). Ces chercheurs mettaient toujours l'accent, comme les anthropologues, sur la notion de culture, mais pour l'Amérique du Nord. Ils tentaient également de s'éloigner du positivisme qui insistait trop sur l'importance à accorder aux faits concrets et aux causes précises dans l'examen des phénomènes sociaux (Denzin & Lincoln 2000). L'analyse qualitative prenait ainsi son essor, même si à ses tout débuts, cette approche méthodologique s'est vue elle-même prisonnière du paradigme positiviste, en tentant toutefois de s'en éloigner.

C'est à l'École de Chicago, plus précisément à deux de ses chercheurs, Glaser & Strauss (1967), qu'on doit le développement de la théorie ancrée – connue en anglais sous le nom de “grounded theory”. Cette approche qui consiste à développer une théorie à partir de l'analyse des données recueillies, s'appuie sur un processus d'analyse inductif plutôt que déductif qui ne procède pas d'hypothèses préétablies (Gérin-Lajoie 1998). Pour arriver à formuler une théorie à partir de l'analyse de données, le chercheur ou la chercheuse doit être en mesure de bien comprendre le milieu étudié. C'est par l'utilisation de trois techniques de cueillette de données – l'observation, l'entrevue et l'analyse documentaire – que cet objectif peut être atteint. La théorie ancrée a été critiquée par plusieurs auteurs et auteures (Woods 1986, Gérin-Lajoie, 1991, 1998). Parmi ces critiques, figurent, notamment : – la difficulté de construire une théorie à partir des données recueillies, cette démarche risquant d'engendrer des analyses purement descriptives, – le fait que cette approche ne tienne pas compte des conditions historiques dans lesquelles les rapports sociaux évoluent, – l'absence de lien entre la situation étudiée et le contexte social dans lequel elle prend place (Gérin-Lajoie 1998). Malgré ces critiques, on a vu, dans la deuxième moitié du XX^e siècle et plus particulièrement depuis le milieu des années 1970, des chercheurs et chercheuses appartenant à diverses écoles de pensée critique, pour la plupart en sociologie, s'approprier l'analyse qualitative et l'approche ethnographique en particulier, à cause de l'importance accordée aux expériences quotidiennes. Les adeptes de la théorie critique, tels les marxistes et les féministes, y ont vu une façon de mieux comprendre les rapports de force existant dans la société ; ce nouveau courant a donné naissance à l'ethnographie critique. L'ethnographie critique est le résultat de l'insatisfaction grandissante de certains qui critiquaient, d'une part, le manque de réflexion théorique des ethnographes utilisant l'approche de la théorie ancrée et, d'autre part, l'incapacité des théoriciens et théoriciennes critiques, dont le discours demeurerait trop abstrait, de produire une analyse fondée sur des données empiriques (Anderson 1989). L'ethnographie critique a pour objectif d'allier théorie critique et recherche empirique dans le but de favoriser des changements sociaux susceptibles de modifier les rapports de force existants dans la société.

Même si le terme ethnographie peut avoir plus d'une signification, il n'en recouvre pas moins certaines caractéristiques communes. Il s'agit : – de tenter de comprendre les phénomènes sociaux, à partir des rapports qui s'établissent entre les individus plutôt que d'étudier ces phénomènes à partir d'hypothèses préétablies ; de laisser parler les données, c'est-à-dire de ne pas faire l'analyse à partir de codes et de catégories conceptuelles préétablis, mais à partir des données recueillies ; – d'analyser un nombre restreint de cas, ou même, dans certaines circonstances, un seul ; – de fonder l'analyse des phénomènes sociaux sur

l'interprétation du sens à donner aux actions humaines, plutôt que sur une quantification statistique des données recueillies (Atkinson & Hammersley 1994).

Pour la présente étude, j'ai tenté de mieux comprendre le parcours identitaire de ces jeunes à partir de leur propre discours sur leur rapport à l'identité, à la langue et à la culture. Mais avant d'en exposer les résultats, il est important de décrire brièvement le contexte scolaire dans lequel évoluent les jeunes dont il est ici question.

Les écoles minoritaires de langue française

P récisons d'abord que le rôle tenu par les écoles de langue française est de première importance en situation minoritaire. En effet, outre qu'elles servent à transmettre des connaissances et à socialiser les élèves, comme toutes les écoles, celles-ci jouent un rôle clé dans la reproduction linguistique et culturelle pour les élèves qui les fréquentent, c'est-à-dire qu'elles contribuent au maintien de la langue et de la culture françaises parmi la clientèle scolaire (Gérin-Lajoie 1997). Même si ce rôle s'est toujours avéré crucial, il est devenu de plus en plus difficile à maintenir. En effet, la communauté n'est plus homogène sur le plan linguistique ni culturel et cela a des répercussions considérables sur la clientèle des écoles.

En Ontario, la communauté francophone est en effet passée, depuis une trentaine d'années, d'une population rurale relativement homogène à une population urbaine de plus en plus hétérogène en ce qui a trait à la langue et à la culture (Welch 1991, Gérin-Lajoie 1997). Depuis le milieu des années 1980, un autre phénomène est venu contribuer à cette diversité : l'arrivée d'élèves de groupes d'origines ethniques diverses qui viennent s'intégrer à la communauté franco-ontarienne. Suite à ces changements, l'école a dû composer avec une clientèle de plus en plus diversifiée sur le plan des compétences linguistiques.

Au Canada, les minorités francophones ne résidant pas au Québec ont le droit, selon des critères spécifiques, à l'instruction dans la langue de la minorité officielle, tel que stipulé dans la Charte canadienne des droits et libertés (1982, article 23) et ce indépendamment de leur compétence en français. Ce droit garanti à l'instruction a sans doute constitué le changement le plus significatif sur le plan de l'éducation pour les francophones vivant à l'extérieur du Québec. Cette loi permet donc l'accès aux écoles à des ayants droit dont le degré de compétence en français est fort variable. C'est dans cette conjoncture que s'est déroulée l'étude ethnographique qui suit.

La représentation identitaire chez les jeunes francophones vivant en milieu minoritaire

Les objectifs de l'étude et ses fondements théoriques

Cette étude avait pour objectif général d'examiner les parcours identitaires d'un groupe d'adolescents et d'adolescentes fréquentant quelques écoles secondaires de langue française en Ontario, en partant du principe que le rapport à l'identité de ces jeunes est conçu en fonction de représentations qui résultent de leur trajectoire de vie. Dans ce cas, le rapport à l'identité sert à se positionner sur le plan linguistique et culturel. En partant du point de vue que l'identité s'acquiert et qu'elle résulte d'une construction sociale et non de quelque chose d'inné (Barth 1969, Breton 1994, Juteau 1999), la présente étude a examiné comment la notion d'identité s'articule chez les adolescents et les adolescentes à travers deux objectifs précis. Le premier consistait à comprendre comment se perçoivent et se définissent les adolescents et les adolescentes en tant qu'individus appartenant à une minorité linguistique, pour ensuite analyser le parcours qui les mène à ces choix identitaires –en mettant particulièrement l'accent sur la notion d'identité bilingue. Le deuxième objectif était de déconstruire la notion d'identité bilingue dans le but : –d'en mieux comprendre la signification auprès des adolescents et des adolescentes ; –d'examiner si une telle forme identitaire peut exister en soi, en tant que phénomène stable, ou s'il s'agit plutôt d'un phénomène transitoire conduisant ultimement à l'assimilation au groupe majoritaire anglophone. Je voulais, en effet, tenter d'aller plus loin que la plupart des études portant sur l'identité bilingue, où ce concept se réduit à un construit théorique employé de façon monolithique (Castonguay 1999, Bernard 1998). Je voulais vérifier si la notion d'identité bilingue pouvait faire référence à diverses appartenances pour ceux et celles qui s'en réclament. Finalement, je voulais regarder la façon dont les adolescents et les adolescentes composent avec cette réalité.

C'est d'abord dans la famille que l'individu acquiert un sens d'appartenance au groupe, que l'identité se forme, puisque sa famille constitue le premier agent de reproduction sociale, linguistique et culturelle (Juteau 1999). J'en ai donc tenu compte dans la présente recherche, en étudiant l'entourage familial où vivent les adolescents et les adolescentes. J'ai également considéré le rôle du groupe d'amis et amies dans la construction de l'identité des jeunes qui ont participé à l'étude. Mais c'est surtout à l'école que la notion d'identité a été examinée.

En résumé, l'étude visait à mieux comprendre comment se forme le rapport à l'identité chez un groupe d'adolescents et d'adolescentes qui vivent dans

un milieu francophone minoritaire, en mettant particulièrement l'accent sur la notion d'identité bilingue.

Le cadre méthodologique de l'étude

La population étudiée

La population observée était composée d'un échantillon d'élèves âgés de 15 et 16 ans lorsque le projet de trois ans sur le rapport à l'identité de ce groupe de jeunes a débuté en 1997. Ces élèves se trouvaient en 10^e et 11^e années dans deux écoles secondaires de la province. La première de ces écoles est située dans la région métropolitaine de Toronto, au centre de l'Ontario où les francophones constituent une faible minorité –1,8% de la population du centre de la province– et où le niveau d'anglicisation est élevé. La deuxième école, pour sa part, se trouve dans l'est de l'Ontario où les francophones sont plus nombreux –ils forment en effet 15% de la population de cette région– et où le phénomène de l'anglicisation est moins prononcé que dans le centre de la province (Office des affaires francophones 1999).

Les volets méthodologiques

Les techniques de recherche de type ethnographique que j'ai utilisées ont été l'entrevue semi-dirigée, l'observation et l'analyse documentaire. Cependant, j'ai également eu recours à l'analyse quantitative au début de l'étude, dans le but de traiter des données factuelles concernant les activités des jeunes et la langue dans laquelle celles-ci se déroulent. Cette recherche d'informations s'est faite à l'aide d'un court sondage administré à 459 élèves. Les résultats du sondage ont servi principalement à choisir les dix élèves qui ont participé au volet ethnographique de l'étude. Cette sélection s'est effectuée selon les critères suivants : –cinq élèves par école, –un nombre égal de garçons et de filles, –au moins un des parents ou tuteurs ou tutrices possède le français comme langue maternelle, –si possible l'élève ne devait pas être enfant unique, –une représentation proportionnelle des élèves selon leur réponse à une question du sondage visant à déterminer le groupe linguistique auquel ils et elles estimaient appartenir. Les élèves pouvaient se définir de l'une ou l'autre des façons suivantes : francophone, bilingue, trilingue ou anglophone. Sur les dix jeunes sélectionnés, huit ont terminé l'étude.

Mais c'est l'ethnographie qui a constitué la partie la plus importante de l'étude empirique. L'analyse des données recueillies a permis de tracer les portraits identitaires des adolescents et adolescentes observés pendant trois ans. Une telle démarche se prêtait bien à l'analyse qualitative, puisque la construction de l'identité et ses représentations ne pouvaient être véritablement étudiées

que selon un protocole qui donne la parole aux jeunes observé(e)s dans l'interprétation de leurs propres expériences de vie.

La cueillette de données s'est déroulée pendant toute la durée de l'étude. Cinq séjours d'une semaine chacun ont été effectués dans les écoles sélectionnées, à raison de deux chercheurs par école, où nous avons effectué des observations, des entrevues semi-dirigées et une analyse des documents pertinents pour l'étude.

Les observations : les élèves sélectionnés ont été observés dans leur milieu scolaire afin d'examiner de près le type d'interactions sociales auxquelles ces derniers participent et de voir de quelle façon elles influent sur leurs propos concernant leur appartenance linguistique et culturelle. Le type d'observation utilisé est celui de l'observateur ou de l'observatrice qui participe (qualifié en anglais de "observer-as-participant", Merriam 1990) et c'est à ce titre que les activités ont été suivies. Nous étions donc connues en tant que chercheuses par les personnes observé(e)s (Atkinson & Hammerley 1994). Un total de cent journées d'observation a été effectué, dans les cours, à la cafétéria, dans les corridors et dans les lieux où se tenaient les activités parascolaires.

Les entrevues semi-dirigées : nous avons privilégié ce type d'entrevue, en raison de sa flexibilité en ce qui concerne la cueillette des données. Bien que les chercheurs et les chercheuses s'appuient sur une grille d'entrevue prédéterminée, ils et elles ne sont pas tenu(e)s de s'y restreindre. Il est en effet possible de poser des questions supplémentaires, ce qui permet d'obtenir une information plus riche. Les chercheurs et chercheuses sont donc soumis à de moins grandes contraintes que dans l'entrevue dirigée, où il faut s'en tenir aux questions déjà formulées (Patton 1990). Au total, nous avons effectué 115 entrevues qui ont porté sur des sujets tels que l'école, les habitudes langagières, les amies et amis, la langue et la culture, les associations francophones, etc. Ont participé à ces entrevues les élèves sélectionnés –entrevues individuelles à six reprises–, les parents –entrevues individuelles ou collectives–, les frères et sœurs –entrevues collectives–, les amis et amies –entrevues collectives–, le personnel enseignant et le personnel de direction –entrevues individuelles dans le cas des deux écoles fréquentées par les jeunes.

L'analyse documentaire : ont été examinés les documents qui pouvaient être utiles à l'étude, essentiellement ceux qui offraient de l'information écrite sur les écoles que fréquentaient les jeunes observé(e)s.

Enfin, les élèves ont participé à une session de travail d'une fin de semaine à Toronto, qui a porté sur la question du rapport à l'identité linguistique et culturelle. L'occasion a ainsi été donnée à ces jeunes de réfléchir sur leur participation à l'étude et de discuter de l'impact éventuel de cette participation sur leur conception de leur rapport à l'identité, à la langue et à la culture.

Les résultats de l'étude

Bref profil sociolinguistique des jeunes qui ont participé à l'étude

Avant de parler des résultats comme tels, il semble important de fournir une brève description des huit jeunes observé(e)s (leurs noms ont été changés afin d'assurer l'anonymat).

a) Les jeunes de l'Est de la province

1) Pierre est né dans l'Est de l'Ontario, où il vit avec sa mère, une anglophone bilingue, son père un francophone et une sœur cadette. Il se considère comme étant bilingue, avec pour langue dominante l'anglais. Il ne parle le français qu'avec son père et avec certains enseignants à l'école. Pierre démontre une nette préférence pour l'anglais dans ses rapports avec les autres. Il dit utiliser le français uniquement à l'école. La plupart de ses activités de loisir se passent en anglais, à l'exception des rencontres avec la famille de son père où domine le français.

2) Originaire du Québec, Gabrielle habite en Ontario depuis l'âge d'un an. Née d'une mère francophone et d'un père italien, elle a un frère cadet. Elle se dit trilingue (français-anglais-italien). Dans la vie de Gabrielle, le français et l'anglais semblent occuper une place presque égale. À la maison, elle emploie le français ou l'anglais, selon qu'elle s'adresse à son père ou à sa mère. À l'école, elle semble privilégier le français. Dans ses activités avec ses amies, elle utilise les deux langues. En ce qui concerne l'italien, elle ne le parle qu'avec les membres de la famille de son père. Les activités de Gabrielle se déroulent aussi bien en français qu'en anglais.

3) Leslie est née dans l'Est de l'Ontario, dans une famille exogame, sa mère étant francophone et son père (maintenant décédé) anglophone. Elle a une sœur cadette. La jeune fille se dit bilingue et considère que le français est sa langue dominante. Elle emploie les deux langues avec sa mère et utilisait l'anglais avec son père. Avec sa sœur, la jeune fille dit s'exprimer en français. Leslie parle généralement en anglais avec ses amies et utilise les deux langues avec les élèves de l'école. Les échanges avec le personnel enseignant se font en français et elle utilise le français et l'anglais dans son emploi à temps partiel.

4) Originaire du Pérou, Mélodie a été adoptée par une famille franco-ontarienne à sa naissance. Elle est fille unique. Se considérant comme trilingue (français-anglais-espagnol), Mélodie parle toujours français avec ses parents, mais elle utilise le français et l'anglais avec ses amies et amis, de même qu'avec les élèves à l'école. Avec le personnel enseignant cependant, la langue utilisée est toujours le français.

5) Mathieu est né dans l'Est de l'Ontario. Sa mère et son père sont francophones. Il a une sœur et un frère cadets. Le jeune homme se considère comme un francophone. À la maison, les échanges ont lieu en français uniquement. De même en est-il ailleurs. Mathieu parle français en tout temps, que ce soit avec

ses amies et amis, avec les élèves ou avec les membres du personnel enseignant. Sa famille accorde beaucoup d'importance à la langue française, en particulier sa grand-mère paternelle dont les idées ont grandement influencé Mathieu. Le jeune homme vit dans un entourage où le français domine.

b) Les jeunes du Sud de la province

6) Né au Québec, Phyllis vit cependant en Ontario depuis sa tendre enfance. Ses parents sont francophones et il a un frère cadet. Le jeune homme se dit bilingue et considère que le français est sa langue dominante. Avec ses parents, il parle toujours en français, alors qu'il utilise l'anglais avec son frère, de même qu'avec ses amis et amies. Avec les élèves de l'école, il passe d'une langue à l'autre, mais n'utilise que le français avec le personnel enseignant. À la fin du projet, le jeune homme a dit s'interroger sur le rapport qu'il entretient à la langue française. Il trouve en effet contradictoire qu'il se considère plutôt francophone, même si plusieurs de ses activités se déroulent en anglais.

7) Annie est née dans l'Est de l'Ontario et vit dans une famille francophone. Elle a deux frères aînés. Elle se considère bilingue, mais elle trouve que le français est sa langue dominante. Annie utilise toujours le français avec les membres de sa famille et les membres du personnel enseignant. Cependant, elle passe souvent du français à l'anglais lorsqu'elle parle avec ses amies et amis de même qu'avec les élèves de l'école. Dans le cadre de son emploi à temps partiel, elle se sert de l'anglais. Annie nous a fait part que la majorité de ses activités se passent en français, dont les activités parascolaires et théâtrales.

8) Élisabeth est née en Ontario de parents haïtiens. Elle vit avec son père, sa mère et un frère aîné. Elle se considère comme étant trilingue (anglais-français-créole). Elle utilise l'anglais avec sa mère et son frère, le français avec son père. C'est surtout en anglais qu'elle s'entretient avec ses amies et les élèves de l'école ; cependant, elle s'adresse en français au personnel enseignant. Au travail, la langue d'usage est l'anglais, bien qu'elle se serve du français à l'occasion. La jeune fille vit en grande partie en anglais et se considère plus comme une anglophone qu'une francophone, étant plus à l'aise en anglais. Il s'avère que les activités qu'elle poursuit se déroulent en très grande majorité en anglais. Bien qu'Élisabeth se considère comme trilingue, elle ne se sert jamais du créole dans ses échanges langagiers.

Les résultats de l'analyse :

D'après les données recueillies, les pratiques langagières des jeunes sont variées. Cependant, la perception que ces derniers et ces dernières ont de leur rapport à la langue et à l'identité révèle, à l'exception de Pierre, un sens d'appartenance à la francophonie, même si la majorité d'entre eux et d'entre elles se réclament d'une identité bilingue. L'analyse des résultats nous amène à tirer trois conclusions.

Premièrement, la majorité des jeunes qui ont participé au sondage et la majorité de ceux et celles qui ont participé au volet ethnographique de l'étude s'entendent pour dire qu'ils et qu'elles possèdent une identité bilingue. Ces jeunes estiment appartenir forcément à deux groupes, étant donné le milieu social dans lequel ils et elles évoluent, c'est-à-dire, celui de la majorité anglophone. Mais les données ethnographiques recueillies montrent cependant que la notion d'identité bilingue est plus complexe que l'on ne le croit généralement.

Je pourrais facilement conclure que ces jeunes, qui se réclament d'une identité bilingue, contribuent à leur façon à la mort lente mais assurée de la francophonie canadienne qui vit à l'extérieur du Québec, mais je crois qu'il est important de faire ici certaines nuances. Il faut reconnaître que la notion d'identité bilingue est un phénomène beaucoup plus complexe que ne semble le montrer l'analyse réductionniste de plusieurs études quantitatives qui ont été faites jusqu'à présent sur le sujet (Bernard 1998, Castonguay 1999). Le rapport à l'identité est en effet complexe et il faut reconnaître ici l'existence d'un phénomène de mouvance où les positionnements ne sont peut-être pas toujours clairement articulés, mais où le sens d'appartenance à la francophonie est loin d'être absent du discours des jeunes qui vivent dans le milieu étudié. Même si les deux langues cohabitent et que l'anglais occupe parfois une place de choix (certains et certaines diront même une trop grande place) auprès de ces jeunes, je ne crois pas, d'après les propos recueillis auprès des observé(e)s du volet ethnographique et, même dans le cas où l'anglais s'avère la langue dominante, que l'on puisse conclure à un rejet total d'un sens quelconque d'appartenance à la francophonie. Les expériences vécues par ces huit jeunes et les propos tenus sur la question de l'identité nous mettent en présence de parcours identitaires et de sens d'appartenance variés, allant de francophones convaincus à anglophones convertis, et ce malgré le fait que ces jeunes se perçoivent comme étant bilingues. Par exemple, Élisabeth, qui vit dans le sud de la province, parle de la francophonie en ces termes : "...la francophonie, c'est comme important pour moi. Même si je pense que je ne parle pas si bien en français et que je ne devrais pas parler en français, parce que les gens vont penser que je ne m'exprime pas bien..." (Ent. 6, Élisabeth, DGL, 1B, 12).

De son côté Leslie, qui vit dans la région de l'Est, tient les propos suivants : "Ben, c'est quelque chose d'important (la langue française), parce que maintenant, il y en a moins. Comme le français, il y en a beaucoup moins. Ça s'en vient tout assimilé à l'anglais et puis, c'est important pour moi, parce que c'est ma langue maternelle et que j'aimerais la garder. Oui, je parle beaucoup anglais, parce que mon père, il est anglais, mais ma mère est française..." (Ent. 4, Leslie, AM, 1A, 1).

L'exemple le plus frappant est sans aucun doute celui d'Annie, qui est habitée par un profond sentiment d'appartenance à la francophonie. Même si cette dernière a révélé posséder une identité bilingue et même si elle vit dans la région du sud de la province, milieu fortement minoritaire, la jeune fille insiste

sur l'importance qu'elle accorde au fait français dans sa vie. Il n'est donc pas ici question de références folkloriques à une langue et à une culture en voie de disparition. C'est une façon de vivre qu'il est important de privilégier dans la vie quotidienne, tant dans ses activités que dans sa façon de penser. Ce qu'Annie explique d'ailleurs de la façon suivante : "Je dis que moi je suis bilingue parce que je vis dans un milieu anglophone, puis je connais la langue. Mais là-dedans (pointant vers la tête), je suis francophone. Comme la langue française va passer avant la langue anglaise pour moi dans la vie" (rencontre à Toronto, octobre 1999, 55).

Comme Annie l'a exprimé à plusieurs reprises, la francophonie lui tient à cœur parce que, pour elle, c'est le groupe auquel elle appartient et dont les membres forment une communauté d'histoire et de culture (Cardinal 1994). Ce qui ne l'empêche pas pour autant d'utiliser l'anglais à plusieurs reprises dans la journée.

Toujours sur la question de l'identité, l'étude démontre que le milieu familial joue un rôle de première importance dans la construction du rapport à l'identité chez les jeunes. L'identité se construit en effet à travers les divers rapports sociaux, rapports qui prennent généralement place d'abord dans le milieu familial. J'ai pu constater cependant que l'influence de la famille dans ce domaine va bien au-delà de la petite enfance. Parmi les jeunes qui ont participé à l'étude, ceux et celles dont le milieu familial privilégie l'usage du français dans les rapports quotidiens semblent tenir un discours qui insiste davantage sur l'importance de la langue française, contrairement à ceux vivant dans un environnement familial où l'on tient moins compte de cette question.

Enfin, une dernière remarque s'impose sur le rapport à l'identité et à la langue, à savoir que le groupe d'amies et amis influence le positionnement des jeunes face à ces questions. Les données suggèrent, par exemple, que c'est surtout auprès du groupe d'amis et amies que les jeunes s'anglicisent le plus. Comme ces jeunes fréquentent généralement la même école, cela a des répercussions sur le milieu scolaire. Les adolescents et les adolescentes privilégient plutôt des activités en anglais (en grande partie, à cause du manque d'activités en français) où la langue d'usage est l'anglais de façon générale. Mais, et c'est là-dessus qu'il faut insister, les jeunes observé(e)s insistent quand même sur l'importance de la langue et de la culture françaises dans leur vie. Cette préférence pour l'anglais ne signifie donc pas un manque total de conscience sociale de la part des jeunes ni un rejet complet du français comme langue d'appartenance.

Deuxièmement, l'analyse des données montre que les jeunes sont fortement influencés par les valeurs de la majorité anglophone, étant donné le milieu dans lequel ils et elles évoluent. Bien que toutes les activités se déroulent en français à l'école, il leur faut composer avec une réalité sociale à l'extérieur de l'école où le français est souvent peu employé. Les jeunes sont donc appelés à vivre dans deux mondes à la fois. Ils et elles doivent s'ajuster à une situation souvent contradictoire, comme en fait foi le témoignage suivant : "Je l'entends partout

(l'anglais), dans les rues, puis là, c'est comme, tu mets le pied dans l'école, tu es supposé parler tout de suite en français, puis ça complique les choses. Puis des fois, tu es tout mêlé, tu dis des mots en français, comme le 'franglais' comme on dit. C'est difficile pour moi en tant que francophone..." (Ent. 2, Annie, DGL, 1B, 4).

Troisièmement, le discours des jeunes met en évidence la valeur marchande du français dans les rapports qu'ils et qu'elles entretiennent à l'extérieur de l'école, particulièrement dans le domaine de l'emploi. Tous et toutes voient dans leur bilinguisme un véritable atout.

Pour les fins du présent article, je me limiterai à discuter le premier constat qui porte sur la notion d'identité bilingue, pour en montrer la complexité. Complexité qui, comme mentionné précédemment, n'a pas toujours été saisie à sa juste valeur dans les études quantitatives (Bernard 1998, Castonguay 1999). En effet, l'examen des données indique qu'en ce qui concerne ceux et celles qui affirment posséder une identité bilingue, nous ne sommes pas nécessairement en présence d'un phénomène transitoire conduisant à une assimilation complète au groupe anglophone majoritaire. Le rapport à la langue et à l'identité qu'entretiennent les jeunes qui ont participé à l'étude indique plutôt un va-et-vient entre les frontières linguistiques ainsi que l'existence d'un phénomène de mouance. Ce phénomène est rarement discuté dans les études à grande échelle, puisqu'il ne peut être détecté à l'intérieur d'un questionnaire de sondage. Cela a pour conséquence que ces recherches sont souvent empreintes d'un ton alarmiste, voire pessimiste, puisque les conclusions tirées appellent souvent à une mise en garde contre l'assimilation au groupe majoritaire anglophone. Par exemple, Bernard (1998) parle du phénomène de bilinguisation –processus par lequel les individus vivant en milieu minoritaire viennent à accorder une place de plus en plus grande à la langue majoritaire au détriment de la leur– en ces termes : "...dans l'univers du bilinguisme, le français langue maternelle, normalement porteur de la culture française, est devenu effectivement une langue seconde et l'anglais, la langue première. Le bilinguisme dont il est question penche plutôt vers l'anglais, que le français, un bilinguisme asymétrique, anglo-dominant" (155).

Il est certain que le phénomène de bilinguisation dont Bernard et d'autres parlent est sérieux et ne peut pas être traité à la légère. Cependant, il faut éviter de prendre un point de vue réductionniste dans l'analyse de la question. Par exemple, les résultats du sondage sur les habitudes sociolinguistiques montrent que la majorité des jeunes disent posséder une identité bilingue –70,8% des élèves de la région d'Ottawa, contre 62,3% dans le cas des élèves de la région de Toronto. Ces proportions sont importantes en termes statistiques et on pourrait facilement en conclure que ces jeunes délaissent la langue et la culture françaises pour épouser la langue et la culture anglaises. Or l'examen des expériences de

vie des huit jeunes observé(e)s et de leurs amies et amis ne mène pas nécessairement à une telle conclusion. Le volet ethnographique de l'étude, en donnant la parole aux jeunes, a révélé des propos qui sont loin d'indiquer le rejet de la langue et de la culture françaises et une inéluctable assimilation au groupe majoritaire anglophone.

Pourtant, sept des huit jeunes ont dit posséder une identité bilingue. Parmi eux, seul Pierre montre un goût marqué pour l'anglais et pour tout ce qui s'y rattache. Par ailleurs, les six autres jeunes bilingues ont tenu des propos variés sur la question identitaire. J'aimerais donner quelques exemples de la façon dont les jeunes et certains de leurs amies et amis parlent de leur rapport à la langue et à la culture françaises et de leur positionnement vis-à-vis de la question identitaire. Ces propos semblent démontrer une préoccupation réelle de la part des jeunes face à cette question... "C'est primordial, il faut aller dans une école dans ta langue : parce que sinon, tu comprendrais rien... Je suis consciente qu'il y a des gens qui parlent anglais à la maison et qui viennent dans une école francophone, je trouve que c'est important parce qu'au Canada on est minoritaires, puis c'est bon d'encourager ça, parce qu'on est quand même une des deux langues officielles du Canada. Ça fait qu'il faut continuer à parler le français, ben pour qu'on continue d'être une langue officielle, pas juste l'oublier, elle est importante" (Pascale, amie : Ent. am. 5, AM, 1A, 5).

"Ça (le français) fait partie de ma culture, puis je tiens à le garder. Ça m'insulte vraiment quand il y a du monde qui viennent insulter ma langue, parce qu'ils n'insultent pas seulement ma langue, c'est moi qu'ils insultent. Comme la Saint-Jean-Baptiste, des choses comme ça, ça fait partie de ma vie. Je vais voir des pièces de théâtre en français, je vais essayer d'incorporer dans ma vie le français" (Annie : Ent. am. 7, DGL & SR, 17-18).

"Pour moi, c'est important parce que c'est ma langue maternelle (sa mère était francophone)... en ce moment il y a trop d'influence de la langue anglaise. Tout le monde est en train de perdre son français, puis, comme, OK, je parle pas le français le plus beau du monde, mais je veux garder au moins ma langue maternelle. C'est ma langue et j'ai le droit d'avoir mon éducation dans cette langue-là..." (Sophie (amie) : Ent. am.2 - 1, DGL, 1A, 3).

J'aimerais ici attirer l'attention sur les propos de Phillias qui, à la fin de l'étude, s'est montré perplexe face à son rapport à l'identité, à la langue et la culture françaises. Il se dit conscient qu'il vit beaucoup en anglais, bien qu'il soit francophone et que le français lui tienne à cœur. Dans le cas de Mélodie, c'est surtout sur les droits des francophones qu'ont porté ses propos. Par exemple, elle parle de l'importance de fréquenter les écoles de langue française si on veut conserver le droit à l'éducation dans la langue de la minorité. Finalement, Leslie insiste, elle, sur l'importance de pouvoir vivre en français, même si elle avoue utiliser beaucoup l'anglais dans ses activités quotidiennes.

Conclusion

Pour l'étude présentée, l'approche ethnographique a permis de mieux comprendre les divers milieux dans lesquels évoluent les jeunes observé(e)s. Dans l'ensemble, ces milieux sont fortement influencés par l'anglophonie dominante, bien que cette influence varie selon les jeunes.

L'approche ethnographique s'est avérée la méthodologie la plus appropriée pour l'analyse du rapport à l'identité pour la présente étude. Grâce à cette approche, j'ai pu examiner de près les expériences de vie d'un groupe d'adolescents et d'adolescentes et, de cette façon, apprécier la grande diversité de leurs pratiques sociales et langagières. L'utilisation de l'approche ethnographique a, en ce sens, permis de mieux saisir les perceptions multiples –et même ambivalentes dans certains cas– de ces jeunes qui vivent une réalité fortement influencée par le milieu anglophone ambiant, ce qu'une étude quantitative seule arriverait difficilement à cerner. Le fait d'avoir suivi ces jeunes pendant trois ans m'a fourni l'occasion de réfléchir davantage sur la notion d'identité bilingue en me permettant de déconstruire ce concept de façon à en saisir toute la complexité, ce que, encore une fois, les études à grande échelle ne peuvent accomplir, à cause de la nature même des instruments utilisés qui ne favorisent pas la microanalyse des données recueillies.

Je ne prétends pas pour autant que l'approche ethnographique est la seule méthodologie valable en recherche. La présente étude, dont les données proviennent partiellement d'un sondage effectué au début du projet, montre d'ailleurs que la combinaison de diverses approches est parfois souhaitable. Il y a cependant des situations de recherche où la microanalyse s'avère essentielle, notamment lorsqu'on tente de mieux comprendre un phénomène social comme le rapport à l'identité chez les minorités linguistiques.

Références bibliographiques

- ANDERSON G.L. 1989 "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions". *The Review of Educational Research*-59-3, 249-270
- ATKINSON P. & HAMMERSLEY M. 1994 Ethnography and Participant Observation, in Denzin N.K. et Y. Lincoln eds. 2000 *Handbook of Qualitative Research*, Californie, Sage Publications Inc.
- BARTH F. 1969 *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little, Brown & Cie
- BERNARD R. 1998 *Le Canada français : Entre mythe et utopie*, Ottawa, Éditions du Nordir
- BRETON R. 1994 "Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie", *Sociologie et sociétés-XXVI-1*, 59-69
- CARDINAL L. 1994 "Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire. Un bilan critique", *Sociologie et sociétés-XXVI-1*, 71-86

- CASTONGUAY C. 1999 Évolution démographique des Franco-Ontariens entre 1971 et 1991, suivi d'un aperçu du recensement de 1996, in Labrie N. & Forlot-Labrie G. *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Les Éditions Prise de Parole
- DENZIN N.K. & LINCOLN Y. 2000 Introduction, in Denzin N.-K. & Lincoln Y. eds. *Handbook of Qualitative Research*, Californie, Sage Publications Inc.
- GÉRIN-LAJOIE D. 1991 "Beyond Traditional Ethnography", *The Review of Education-13*, 3-4
- GÉRIN-LAJOIE D. 1997 "Le rôle de l'école de langue française située en milieu minoritaire". *Thèmes canadiens/Canadian Themes-XIX*, 95-105
- GÉRIN-LAJOIE D. 1998 Le courant de l'ethnographie critique en éducation, in Hardy H., Bouchard Y. & Fortier G. eds. *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Les Éditions Logiques, 489-519
- GLASER B.G. & STRAUSS A. 1967 *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine
- JUTEAU D. 1999 La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal, in *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal
- MERRIAM S.B. 1998 *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Pub
- OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO 1999 *Les francophones en Ontario : profil statistique*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario
- PATTON M.Q. 1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Californie, Sage Publications Inc.
- POISSON Y. 1990 *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec
- POUPART J, LALONDE M. & JACOUD M. 1997 *De l'École de Chicago au postmodernisme : trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématique*, Cap-Rouge, Les Presses Inter-Universitaires
- VAN MAANEN J. ed. 1995 *Representation in Ethnography*, Californie, Sage Publications Inc.
- WELCH D. 1991 "Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes", *Revue du Nouvel-Ontario-13-14*, 109-131
- WOODS P. 1986 *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul

La revue *Anthropology and Education Quarterly*. Analyse des dix dernières années

MARIANNE JACQUIN

Université de Genève, Suisse

40, bd du Pont d'Arve

1211 Genève 4 – Suisse

marianne.jacquin@pse.unige.ch

La revue *Anthropology and Education Quarterly*, créé en 1977 au sein de l'American Anthropological Association –qui a succédé au *Council on Anthropology and Education Journal* créé en 1974, lui-même successeur du *Council on Anthropology and Education Newsletter* lancé en 1970– marque le début d'un processus qui permit à l'anthropologie de l'éducation de se faire une place à côté de sciences de l'éducation telles que la psychologie ou la sociologie, en fonctionnant comme forum d'expression pour de nouvelles méthodes et théories sur la scolarisation dans les sociétés développées (van Zanten & Anderson-Levitt 1992). L'objectif principal de cette synthèse portant sur les dix dernières années est une analyse du point de vue des thèmes traités, des auteurs qui y écrivent et des méthodes utilisées. Cent cinquante articles en tout ont été examinés sous ces trois angles.

Le chapitre sur les thèmes traités tente de structurer le champ des sujets rencontrés au fil des lectures et d'en faire une analyse quantitative en pourcentages, reflétant la représentation des différents sujets ou sous-thèmes dans la revue. Sans faire un compte rendu détaillé du contenu de l'ensemble des articles, des exemples représentatifs d'une problématique donnée seront cités. Une autre limitation concerne la sélection des articles qui ont une relation avec le domaine scolaire. L'un des débats centraux, à savoir l'explication de l'échec et de la réussite des enfants des minorités, sera discuté à la lumière de la théorie des minorités volontaires et involontaires d'Ogbu (1987, 1989) et des critiques qui l'ont fait évoluer (Gibson 1987, 1988).

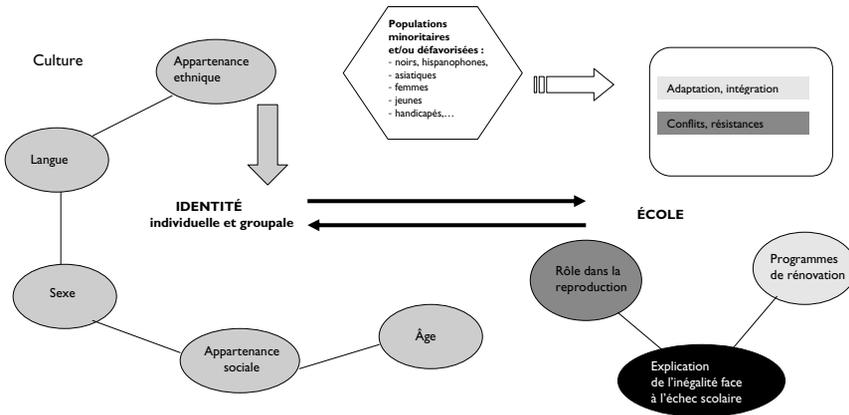
Quatre critères ont été choisis pour analyser la répartition des auteurs dans la revue : le sexe, l'appartenance institutionnelle, le pays et le fait qu'un article soit signé par un seul auteur ou ait été écrit à plusieurs. Nous nous intéresserons aussi, dans la mesure du possible, au rapport entretenu par le chercheur avec la population et/ou le thème qu'il étudie : est-ce que des auteurs appartenant à une communauté minoritaire écrivent davantage sur des minorités (la leur ou d'autres)

ou est-ce que ce sont plutôt des auteurs faisant partie de la majorité qui écrivent sur des sujets touchant les minorités ?

Une troisième partie donne un aperçu des méthodes utilisées : le nombre de recherches empiriques par rapport aux articles théoriques, la présence d'approches quantitatives et/ou qualitatives et les instruments de collecte des données, lorsque l'auteur en fait la mention explicite.

Les thèmes

Figure 1 : Aperçu schématique des thèmes généraux et populations étudiées dans la revue AEQ 1996-2005



Culture, identité, langue

Le concept d'identité est central dans la majorité des analyses rencontrées et dans l'ensemble des articles. L'idée de base est que la langue et la culture contribuent fortement à la construction de l'identité individuelle ou de groupe et que celle-ci s'exprime par des formes culturelles et langagières diverses.

Comme presque tous les articles entrent dans le champ de ces notions centrales, il est essentiel d'en donner les définitions fournies par différents auteurs dans la revue.

Tylor (1924), cité par Wisniewski (2000-31/1) donne une définition large du concept de culture : "Le terme 'culture' ou civilisation pris dans son sens ethnographique large s'apparente à un ensemble complexe incluant des connaissances, des croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et tout autre savoir-faire acquis par l'homme en tant que membre d'une société" (16-17).

Gonzalez (1999-30/4) explique que l'apparition du terme culture à la fin du XIX^e siècle donnait la possibilité d'envisager un discours à l'encontre de celui qui parlait d'hérédité et par conséquent de différences raciales immuables. Au fil des années, un abus réducteur du terme a eu pour conséquence que les anthropologues ont commencé à prendre position contre ce concept (431).

Le modèle du déficit culturel a été remplacé par celui de différence culturelle mais ce dernier contient une faiblesse : l'accent est mis sur des processus micro-interactionnels au détriment des questions de pouvoir et d'hégémonie. Mais comment laisser tomber un outil qui aide à conceptualiser la différence (Gonzalez 1999, 432) ?

Avec l'apparition du concept d'identité on rencontre un nouveau problème, celui de la confusion entre culture et identité : Gonzalez (1999-30/4) montre que le terme identité a pris une telle importance dans le discours sur l'éducation qu'on peut se demander si notre identité se réduit à notre culture et ce qu'il en est de l'appartenance ethnique (433).

Turner (cité dans Gonzalez 1999-+) à son tour met en garde contre le risque de réduire l'idée de culture à la propriété d'un groupe ethnique ou d'une race. D'après lui, l'accent porte trop sur les différences et trop d'importance est accordée à l'homogénéité interne d'un groupe. Si on définit la culture comme un ensemble de signes d'identité d'un groupe, on tend à la fétichiser, ce qui empêche une analyse critique dans le cadre d'un travail anthropologique.

D'autres auteurs considèrent, de manière plus nuancée, que la culture est multiple et s'inscrit dans un processus de développement constant.

L'idée que langue et culture sont liées a aussi connu une évolution : le concept de langue est défini dans un sens plus large : "c'est à travers les pratiques linguistiques et discursives que les identités se construisent, se forment et que des processus sociaux s'engagent. La langue donne forme aux changements de perspective concernant les ethnies et les identités multiples qui émergent à partir de l'interculturalité construite à partir de multiples sources de connaissances" (Gonzalez 1999-30-4, 433).

Eisenhart (cité dans Gonzalez 1999-30/4) réfléchit, quant à elle, à l'évolution des réalités du terrain : le concept de culture, les conditions sociales dans les écoles américaines, les méthodes ethnographiques subissent autant de changements qui influencent le travail des anthropologues de l'éducation (462). Les postmodernistes soutiennent qu'on ne peut plus définir des groupes sociaux par une culture clairement délimitée et déterminée, cohérente en elle-même ni l'utiliser comme base pour améliorer les programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Il faut se confronter à un sens plus complexe du local, qui n'est plus défini par une entité culturelle cohérente (une communauté, un voisinage, un groupe ethnique, une école ou une classe), mais s'apparente plutôt à des projets intellectuels et idéologiques, destinés à trouver des réponses à des questions du quotidien.

Les concepts de culture, identité et langue au sens large, illustrés par les définitions ci-dessus, sont souvent analysés en tant que moyens d'intégration et/ou de résistance de groupes minoritaires dans un pays d'accueil, parfois à travers l'école. Voici quelques exemples de problématiques liées à l'identité et traitées dans la revue : la construction de l'identité de deux jeunes à travers la culture populaire (Dimitriadis 2001-32/2), les expériences scolaires d'élèves musulmans, tiraillés entre leur identité religieuse et la pression de la culture dominante (Zine 2001-32/4), le rôle que jouent les attentes parentales (Diamond, Randolph & Spillane 2004-35/2) sur le processus de formation identitaire, ou encore l'analyse du rôle de la langue basque dans l'identité ethnique (Echeverria 2003-34/4).

Les analyses fondées sur le concept langue abordent des niveaux et des problématiques très diverses qu'on peut regrouper ainsi :

- 1) le problème de l'extinction des langues indigènes et les tentatives de les faire revivre en les utilisant comme véhicule d'apprentissage ;
- 2) le débat sur la question des écoles bilingues ou monolingues (surtout autour de l'anglais, perçu par les acteurs tantôt comme langue dominante tantôt comme moyen de s'intégrer et de gagner du pouvoir) ; la description de programmes bilingues/multilingues mettant en garde contre les effets pervers lorsque des approches multiculturelles ne sont accompagnées ni par l'engagement d'enseignants indigènes ni de changements dans la structure de pouvoir à l'intérieur des établissements ;
- 3) l'analyse de discours d'acteurs divers (politiques, enseignants, élèves) et de son influence sur les représentations, l'échec scolaire, la construction du sens en classe, la violence, ou la reproduction sociale.

Les populations étudiées

Les acteurs au centre des études menées sont en général décrits en termes de relations entre groupes majoritaires et minoritaires, les auteurs cherchant à analyser les relations de pouvoir et les mécanismes influençant ces relations.

Gibson (1997-28/3) donne la définition suivante du terme minorité tel qu'il a été utilisé dans la revue : "Le terme minorité [...] se réfère à un groupe ethnique qui occupe une place inférieure dans une société multiethnique, sujet à des préjugés et à une discrimination et qui tient à maintenir une identité de groupe spécifique" (318). Il peut s'agir de minorités sociales (populations pauvres ou ouvriers), raciales (noirs, asiatiques), ethniques (hispaniques, latinos, eskimos, Inuits) ou religieuses (musulmans, juifs) et de leurs rapports avec la culture dominante, la plupart du temps américaine. Les femmes/filles en tant que minorité dans un milieu masculin ou comparées aux hommes/garçons en matière de performances ainsi que des enfants présentant un handicap à l'intégration dans la société (surdité, hyperactivité) forment un autre groupe d'acteurs, plus restreint, présent dans les études.

On rencontre une très grande diversité quant au choix de l'unité d'analyse : de l'étude de cas focalisée sur un individu, une famille, une classe, un établissement scolaire on passe à l'intérêt pour des groupes partageant le même statut (les parents, les enseignants, les hommes politiques, les New-Yorkais après le 11 septembre 2001) ou à l'étude de communautés (la communauté cambodgienne de Long Beach en Californie), la jeunesse latino ou "mixte" ou brésilienne (culture hip-hop).

Une très grande place est accordée aux élèves et enseignants de tous les degrés (de l'école élémentaire à l'université) étudiés à travers une grande diversité de thèmes (cf. plus bas).

Le fait d'appartenir à une minorité qui subit des discriminations de la part de groupes majoritaires crée, à l'échelle individuelle ou entre groupes, des conflits d'ordre culturel : c'est de la manière dont l'individu ou les groupes gèrent ces conflits que dépend le degré d'intégration dans la société majoritaire et, a posteriori, le succès qu'ils peuvent y obtenir.

L'école

Trois grands thèmes : l'école comme lieu de reproduction sociale, de réussite ou d'échec scolaire, l'innovation

Lorsque les anthropologues abordent le thème de l'école, ils le situent dans une perspective de transmission culturelle (Berry & al. 1992). L'école est définie par Singleton (1999-30/4) comme "modèle d'enculturation" (457), à savoir un des lieux parmi d'autres –la famille, les apprentissages informels par les pairs– où s'opèrent la transmission et l'intériorisation de valeurs, comportements, savoir et savoir-faire faisant partie de la culture d'appartenance de l'individu.

L'école intéresse les chercheurs aussi en tant que lieu où peuvent se reproduire voire même se renforcer les inégalités sociales à travers des conflits ouverts ou latents, sous-jacents aux relations entre les différents acteurs de l'institution : familles, élèves, enseignants. Les chercheurs s'intéressent plus particulièrement aux stratégies de communication et aux formes de résistance mises en place et s'efforcent de rendre visible l'influence des discours et comportements –à travers des interactions en classe par exemple– sur les représentations et, a fortiori, sur la réussite ou l'échec scolaires.

Des études dans des établissements scolaires ont permis à Ogbu et à ses successeurs de créer et de faire évoluer une théorie expliquant l'inégalité dans la réussite des différentes minorités. Les travaux d'Ogbu (1978, 1987, 1989 cité dans van Zanten & Anderson-Levitt 1992) partent d'une critique du concept des discontinuités culturelles : des études de Hymes (1972), Gumperz (1981) et Philipps (1972, 1983) sur les interactions en classe montraient que c'est la confrontation de systèmes culturels conduisant à des incompréhensions mutuelles qui seraient à

l'origine des blocages dans les apprentissages. Ogbu soulève cependant la nécessité d'intégrer une dimension écologique plus large qui conditionne les interactions en classe et propose un modèle qui explique la variation dans les performances scolaires des différentes minorités, mais aussi à l'intérieur de chaque groupe. Les enfants d'immigrants (minorités volontaires) réussiraient mieux à l'école parce que la représentation de ce que peut offrir le pays d'accueil est positive et que les parents adoptent une attitude pragmatique en signalant à leurs enfants que la réussite sociale passe par les apprentissages que celle-ci peut leur offrir. Apprendre une nouvelle langue n'est pas vécu comme menaçant pour l'identité. Les minorités involontaires, au contraire, pensent que l'éducation n'est pas suffisante pour dépasser les effets de la discrimination et du racisme et les membres qui réussissent en adoptant la culture du pays d'accueil sont considérés comme traîtres par leurs semblables. Ils se méfient de l'école, présupposant une inégalité de traitement et considèrent qu'apprendre la langue et la culture de la majorité revient à remplacer et à perdre leur identité. Celle-ci se construit par conséquent par opposition à la culture dominante (Ogbu 1998, 29/2, 170-179).

Ce modèle a été testé et complété par une recherche de Gibson (1987, 1988, cité dans van Zanten & Anderson-Levitt 1992) qui a montré que, malgré l'exposition d'enfants issus d'une minorité volontaire à des pratiques discriminatoires, ils réussissent mieux que leurs camarades issus d'une minorité involontaire. Les attitudes des familles, qui se traduisent par une forte croyance en la valeur instrumentale de l'école, et leur volonté de ne pas être assimilées à la culture du pays seraient à l'origine de cette réussite.

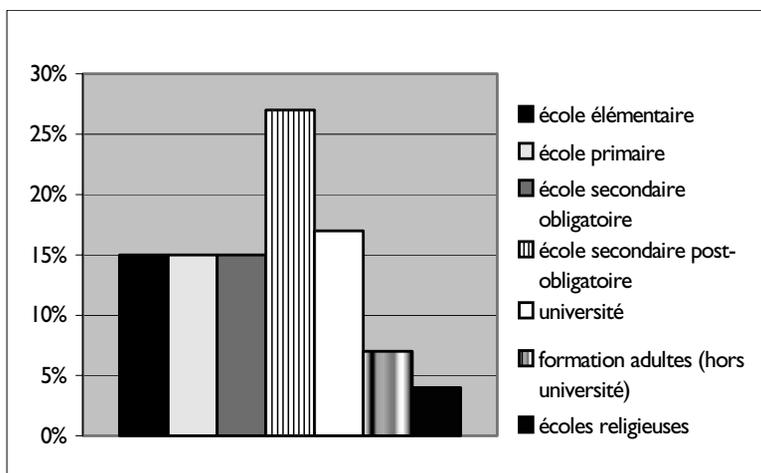
C'est ainsi que certains éléments de la théorie d'orientation plus psychologique développée par De Vos (1980) sont intégrés dans le modèle afin d'expliquer les mécanismes d'adaptation des groupes ethniques. Les théories de Vygotsky, par ailleurs ont fait évoluer la recherche vers une visée plus interactive des processus d'apprentissage (van Zanten & Anderson-Levitt 1992).

Se fondant sur ces études montrant le rôle de l'école dans la reproduction sociale d'une part et fournissant des explications de l'inégalité face à l'échec scolaire d'autre part, des auteurs plus orientés vers la pratique, proposent des améliorations à travers une refonte des curricula, un enseignement bi-, voire multiculturel, en passant par la formation des enseignants, tout en mettant en garde contre les méfaits d'une rénovation qui ne prendrait pas en compte l'ensemble du système dans lequel on souhaite l'intégrer.

Les études menées dans des écoles

95 articles sur 150 (63%), les deux tiers du corpus examiné, choisissent l'école comme thème de recherche dont 75 (79%) sont menées dans des établissements scolaires. Six chercheurs choisissent deux degrés différents. Le graphique 2 montre la répartition des études en fonction du degré de scolarité et du type d'école.

Figure 2 : AEQ années 1996-2005



On constate que l'école secondaire postobligatoire se trouve en tête des terrains choisis (27%) mais que le regroupement des écoles élémentaires, primaires et secondaires inférieures montre l'importance accordée à l'école obligatoire (45%). En comparant les années 1996-2000 avec les cinq dernières années, un accroissement de l'intérêt pour l'école élémentaire apparaît (10 articles contre deux seulement entre 1996 et 2000) et pour l'école secondaire obligatoire (8 contre 2), une diminution des recherches menées à l'Université (4 contre 10) alors qu'émergent des lieux particuliers d'éducation formelle pour adultes (cours de langue, école de cosmétique, programme d'athlétisme d'élite, école de commerce en Inde).

Les thèmes de la réussite et de l'échec scolaire

Parmi les 95(63%) études consacrées à l'institution scolaire, 39 (41%) abordent le thème sous l'angle de la réussite ou de l'échec scolaire. Même si le terme n'est pas toujours mentionné explicitement (sauf dans les articles du numéro consacré à ce thème et plusieurs autres articles parlant de la réussite et tentant de l'expliquer (Fordham 1999-30/3 et Hubbard 1999-30/3), la problématique est abordée sous différents angles et garde toujours, en filigrane, même dans des études micro-analytiques, les facteurs extérieurs qui influencent les événements en classe.

Quelques sujets, à titre d'illustration :

- l'école comme lieu d'expression de "conflits" intra-personnels pouvant mener à l'échec : les expériences scolaires de jeunes musulmans victimes d'une tension entre identité religieuse et pression de la culture dominante (Zine 2001-32/4) ou interpersonnels à travers la rhétorique d'exclusion menant à de la violence raciale (Salamé 2004-35/4) ;

- “continuité et discontinuité entre culture familiale et culture scolaire” (Volk 1997-28/2) ;
- le thème de la “construction de l’identité” à travers des formes de résistances ou d’adaptation au système scolaire, facteur déterminant de la réussite ou de l’échec : la manière dont les étudiants développent une culture de résistance contre un discours prédominant sur la tolérance et l’acceptation de l’autre (Faiman-Silva 2002-33/2), comment les élèves utilisent divers genres de textes pour participer dans des pratiques scolaires officielles tout en les pervertissant (Gomez, Stone & Hobbel 2004-35/4) ;
- les effets de certaines “pratiques” sur l’échec ou la réussite : l’effet du discours scolaire sur quatre garçons africains (Longwell-Grice & Letts 2001-32/2) ou d’implicites tels que le lien entre l’origine des étudiants et les attentes de réussite de la part des enseignants ;
- l’effet de certains “programmes” menés : développer des pratiques plus adaptées culturellement à la population enseignée dans le but d’améliorer les pratiques dans une communauté (Nagai 2001-32/1).

Les autres thèmes sur l'école

56 recherches, dont 36 menées dans des établissements traitent de l'école d'une manière plus générale et se situent à une échelle plus macro-structurelle : il s'agit d'approches comparatives entre systèmes scolaires (Hill 1996-27/1), du rôle de l'école dans différents contextes géographiques : Brook (1996-27/2) pour l'Afrique du Sud, Stambach (1996-27/4) pour la Tanzanie et Okano (1997-28/4) pour le Japon. Les auteurs abordent des sujets aussi divers que la collaboration entre universités et communautés (Nocon, Nilsson & Cole 2004-35/3), les effets de l'engagement parental sur le fonctionnement de l'école (Lewis & Forman 2002-33/1) ou la manière dont parents et enseignants communiquent et s'intègrent dans une communauté (Matusov 1999-30/2), l'analyse de facteurs extérieurs à l'école sur la construction du sens en classe (Popen 2002-32/4) ou le rôle de l'école comme lieu de réutilisation de langues en voie d'extinction (Suina 2004-35/3).

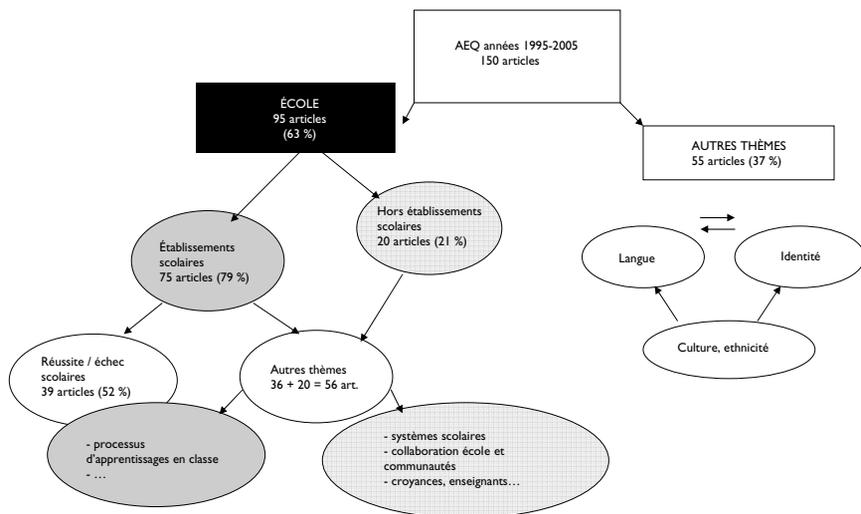
D'autres chercheurs se consacrent à des thèmes généraux sur le système scolaire lui-même, comme la politique de l'organisation du temps scolaire (Faulstich 1998-29/4) ou la lutte du pouvoir à l'intérieur d'une réforme (Datnow 1997-28/2).

D'autres encore se situent à un échelon micro-analytique, choisissant la classe comme lieu d'investigation, afin de comprendre la façon dont la majorité (Israël) accueille, à travers un cours de langue en hébreu, des immigrants israéliens russes (Golden 2001-31/1) ou la manière dont se font certains apprentissages en classe, par exemple l'anglais langue étrangère sur ordinateur (Warschauer 1998-29/1), l'anglais pour des malentendants (Ramsey & Padden 1998-29/1), des notions médicales (Merten 1996-27/1) ou encore celui de l'alphabet cherokee (Bender 2002-32/1).

Des études plus descriptives comparent des variations interculturelles entre des situations d'activités orales en classe auxquelles participent des élèves parlant des variétés d'espagnol différentes (Poveda 2001-31/3), traitent des attitudes face à certains apprentissages (Francis 1998-29/1), des croyances de certains enseignants et des conflits entre systèmes de croyances (Anat Kainan 1997-28/2, Lederhouse 1997 28/2, LynnMac Alpine 1996-27/3). Dans cette catégorie peuvent être classées des descriptions de rituels (Magolda 2000-31/1, Takami 1996-27/1) et d'autres thèmes tels la presse estudiantine (Villanueva 1996-27/2), la façon de motiver des étudiants en anthropologie (Rodriguez 1996-27/3). Cette dernière étude reflète la volonté de la revue de publier des articles sur l'enseignement de la discipline anthropologie. Des études de cas, comme celle de Medina (2000-31/1) qui retrace les parcours de trois femmes latino-américaines ou celle de Benham (1997 28/2) qui fait découvrir le parcours de trois directrices d'école appartenant à une minorité, complètent cet ensemble.

Le 11 septembre 2001 a généré un numéro spécial contenant des récits d'expériences parfois très personnelles, mais aussi des analyses sur les réactions et les effets des attaques terroristes sur le monde éducatif. Citons à titre d'exemple l'analyse de Beresin (2001-31/3) sur les jeux spontanés des enfants après les attentats ou celle de Flynn & Boisseau portant le titre évocateur d'Enseigner le lendemain ("Teaching the day after" 2001-31/3) sur la manière dont les enseignants ont abordé le thème avec leurs élèves ou leurs étudiants.

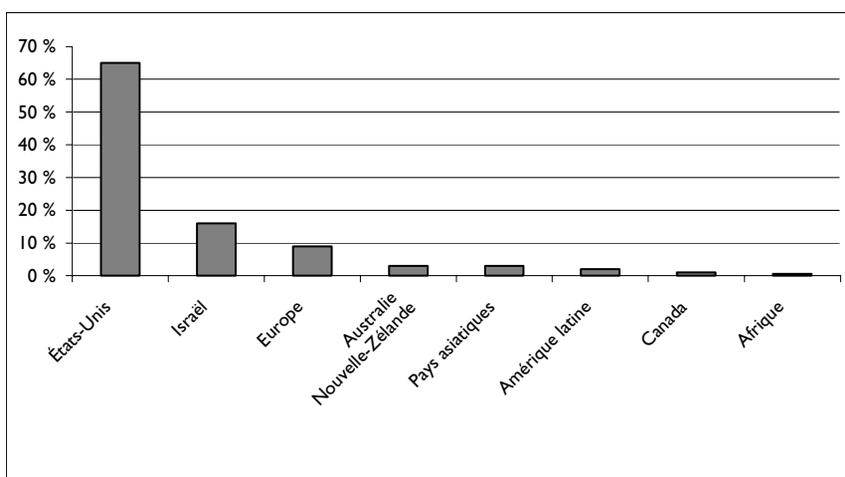
Figure 3 : Schéma résumé des principaux thèmes en pourcentages



Les auteurs

Quatre critères ont été retenus pour présenter l'ensemble des 213 chercheurs s'exprimant dans la revue : leur sexe, leur affiliation (pays et organisme de recherche), leur statut professionnel et le caractère individuel ou collectif de l'article (deux à quatre auteurs). On constate que 57% des auteurs sont des femmes, enseignantes dans des universités américaines, les autres continents étant largement sous-représentés. Une minorité (18 auteurs) est constituée de candidats au doctorat. 75% des articles ont été rédigés par une seule personne, moins d'un tiers donc en équipe.

Figure 4 : Pays d'affiliation universitaire des auteurs



Le phénomène le plus frappant est certainement la diversité : il est très rare qu'un auteur publie plusieurs articles durant ces dix années. Il est également rare que des membres occupant les fonctions de présidence, vice-présidence ou faisant partie du comité de lecture soient publiés.

Au-delà de ces constats d'ordre quantitatif, on peut se poser la question de la proximité (culturelle, sociale, linguistique) des chercheurs à leur(s) sujet(s) d'étude. Il est très hasardeux, faute d'informations suffisantes sur les chercheurs (investigation qui dépasserait le cadre de cet article) de mettre en relation l'origine d'un auteur, à partir de la consonance de son nom, et la population qu'il étudie. L'autoportrait de l'auteur dans son article et ses réflexions sur d'éventuels biais que pourraient constituer son appartenance ethnique ou culturelle me semblent des indicateurs plus fiables. Le critère de la classe sociale peut l'être aussi, étant donné qu'on peut faire l'hypothèse que la majorité des universitaires proviennent d'un milieu socioculturel moyen ou élevé.

Malgré leurs insuffisances, les critères décrits plus hauts sont utilisés ici pour les cinq premières années de parution de la revue. J'ai pu faire le constat relatif suivant : dans plus d'un tiers des études il n'est pas possible d'établir un lien, ni de proximité, ni d'éloignement du sujet ou de la population étudiée, faute d'informations. Pour un autre tiers on peut assez clairement affirmer que des auteurs, faisant partie de la majorité, étudient et écrivent sur une minorité : il s'agit d'études de minorités culturelles, telles que des autochtones mohawk (Lynn-McAlpine, Eriks-Brophy & Crago 1996-27/3), des enfants africains des Caraïbes aux Pays-Bas (Kromhout 1996-27/4), d'enfants portoricains (Volk 1997-28/1), d'un garçon mexicain en échec scolaire (Bean 1997-28/1), d'enseignantes rurales aymaras (Arratia 1997-28/2), des minorités aux Pays-Bas (Eldering 1997-28/3), d'immigrés en France (van Zanten 1997-28/3), des minorités en Grande-Bretagne (Gilborn 1997-28/3), des Arabes en Israël (Eisikovits 1997-28/3), d'étudiants hispanophones et nahuatl qui apprennent l'anglais (Francis 1998-29/1), de la langue hawaïenne (Gegeo 1999-30/1), des langues minoritaires en Californie (Hinton 1999-30/1), de la population noire (Hubbard 2000-31/3, Hemmings 1996-27/1).

L'article de Ramsey & Padden (1998-29/1) sur les enfants sourds et celui de Riemer (1997-28/1) sur les "les pauvres qui travaillent" (*working-poor*, ils travaillent mais sont classés d'après leur revenu dans la catégorie de ceux qui vivent en dessous du seuil de pauvreté) sont deux autres exemples d'écriture sur des groupes minoritaires (handicapés et pauvres) par des auteurs majoritaires (sans handicap et appartenant à une classe sociale aisée). Ce groupe d'articles reflète la plus grande distance observée entre la population étudiée et l'origine sociale de l'auteur.

Si le critère de l'origine ethnique (consonance du nom) est retenu, on peut faire l'hypothèse que dans un troisième groupe il existe une grande proximité entre les auteurs et leurs sujets, étant donné que ceux-ci appartiennent soit au groupe même qu'ils étudient, soit à un autre groupe minoritaire.

Les chercheurs suivants étudient leur propre culture : Kuwayama (1996-27/1) écrit sur un rite japonais, Villanueva (1996-27/2) sur la presse des étudiants contenant des insultes raciales contre des latinos et des noirs, Rodriguez (1996-27/3) sur des populations afro-américaines, Goto (1997-28/1) sur les chinois américains, Kainan (1997-28/2) sur la situation en Israël, Howell (1997-28/2) sur des enseignantes mexicaines, Jim Cummins (1997-28/3) sur les noirs au Canada, Olmedo (1997-28/4) sur une famille portoricaine, Okano (1997-28/4) sur la troisième génération de Coréens au Japon, No'eau Warner & Wong (1999-30/1) sur la langue hawaïenne, Casella sur des brochures de publicité pour des voyages au Pérou, Fordham (1999-30/3) sur des langues afro-américaines, Gonzalez (1999-30/4) sur les portoricains, Medina & Luna (2000-31/1) sur trois enseignantes latinos. On peut compter dans cette rubrique des études comme celles de Wisniewski (2000-31/1) ou Magolda (2000-31/1) qui écrivent sur leur propre milieu, à savoir l'Université américaine.

Quelques-uns font des recherches sur d'autres cultures minoritaires : Suarez-Orozco (1996-27/2) sur les étrangers aux États-Unis, Benham (1997-28/2) sur trois directrices d'école. Deux auteurs sont proches de leur sujet de par leur engagement dans des causes : Brenner (1998-29/2) étudie des enfants hawaïens tout en étant engagé dans un programme pédagogique pour cette même population et Dementi-Leonard & Gilmore (1999-30/1), coordinateurs du programme et instructeurs sur les langues de l'Alaska, étudient les langues de cette région.

Un autre critère de proximité est l'appartenance sexuelle : ce sont des femmes qui écrivent sur les femmes. Finders (1996-27/1) s'intéresse à la construction de l'identité féminine chez des adolescentes à travers des magazines, Schultz (1996-27/4) étudie les récits d'adolescentes sur leur avenir, Datnow (1997-28/2) se consacre à la lutte des pouvoirs entre les sexes et Stambach (1996-27/4) plaide pour une anthropologie de la cause féminine.

Les méthodes

Avant de m'intéresser aux méthodes de collecte des données utilisées dans les recherches et de commenter le graphique des résultats d'analyse, il est utile de situer comme pour les thèmes, la problématique des méthodes dans la revue : qu'y dit-on à propos de la méthodologie ?

D'une manière générale, les auteurs défendent une recherche ancrée dans la réalité quotidienne des populations étudiées et qui permet d'améliorer leurs conditions de vie.

La question centrale est celle de savoir à qui doit servir la connaissance (Rogers & Swadener 1999-30/4, 438). Brantlinger (1999-30/4) opte pour une recherche qui puisse transformer la société ; c'est pourquoi le recueil des données et l'analyse doivent être liés à des valeurs, à une théorie plus globale et à un engagement actif (413). Elle dénonce une certaine posture des chercheurs qui mène la recherche pour la recherche, sans transformer la réalité : "L'absence d'action peut réduire la recherche au statut d'exercice abstrait et érudit au service de carrières universitaires, mais inutilisable en dehors du domaine académique" (422). La recherche à une échelle locale est, d'après elle, la plus apte à faire avancer les choses : "le bénéfice de la recherche locale consiste dans le fait que la vie quotidienne revêt une forme in situ qui informe continuellement la recherche. Les résultats se répercutent sur les sites. Les projets locaux s'enchaînent" (413-414).

Rogers & Swadener (1999-30/4) accordent aussi de l'importance au terrain qui est le lieu où une légitimation authentique des données trouvées peut être expérimentée. Une recherche qui n'amène pas de changements n'a pas de sens : "À qui s'adressent nos écrits, avec et pour qui écrivons-nous et dans quel but ?"

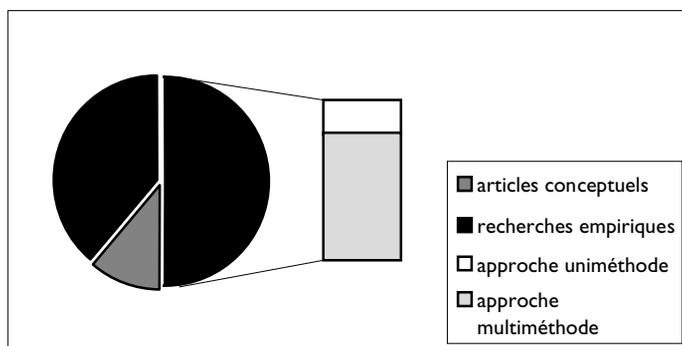
(437). Le va-et-vient entre théorie et analyse des pratiques est primordial pour éviter que les participants d'une expérience ne se reconnaissent pas dans les rapports dépersonnalisés et distants qui apparaissent dans les publications académiques.

Les méthodes de récolte des données

Cette manière de considérer la recherche se reflète dans une présence massive d'études empiriques (77%) et dans l'utilisation de méthodes quasi exclusivement qualitatives (96%); une seule étude purement quantitative, celle de Kromhout (1996-27/4) sur les enfants noirs des Caraïbes aux Pays-Bas a été trouvée. Elle utilise deux instruments, le sociogramme et un instrument permettant à des enfants d'attribuer des rôles à leurs pairs sur la base de trente phrases décrivant des comportements. L'auteur emploie l'analyse factorielle pour obtenir les résultats.

Trois études, dont à titre d'exemple celle de Brenner (1998-29/2) sur l'enseignement des mathématiques à des enfants hawaïens, sont mixtes (méthodes quantitatives et qualitatives). Ce chercheur combine l'observation non participante et les interviews avec deux méthodes quantitatives (tests et chi-carré).

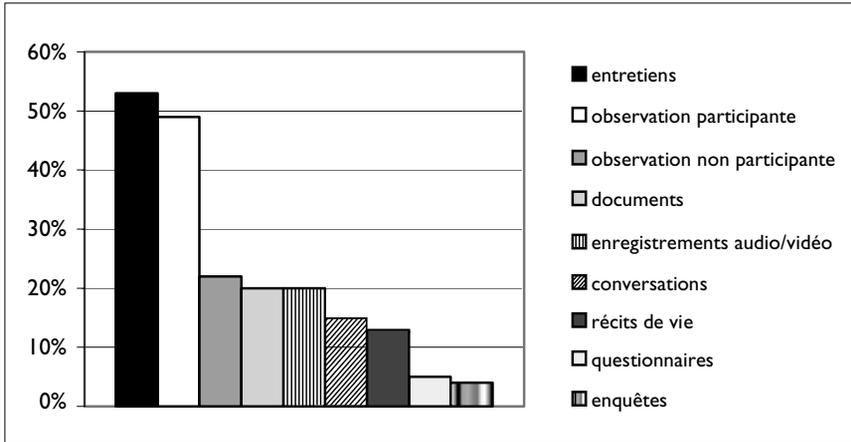
Figure 5 : Types de recherches et approches méthodologiques



La majorité des études qualitatives combinent plusieurs sources de données dans leurs analyses, comme le montre le premier graphique. 22% n'utilisent qu'une seule méthode. L'évolution des cinq dernières années montre, par ailleurs, une diminution significative des articles purement conceptuels et davantage de recherches empiriques menées sur le terrain (9 contre 25) ainsi qu'une légère augmentation des études fondées sur plusieurs sources de données (80% contre 75% en 1996-2000) et surtout la présence d'études combinant plus de trois approches : dans le corpus d'articles entre 2000 et 2005 une dizaine d'entre elles utilisent quatre méthodes, une en utilise cinq, une autre sept et une

dernière emploie huit approches différentes. Le cas le plus fréquent est la combinaison de trois méthodes.

Figure 6 : Méthodes qualitatives de collecte de données AEQ 1996-2005



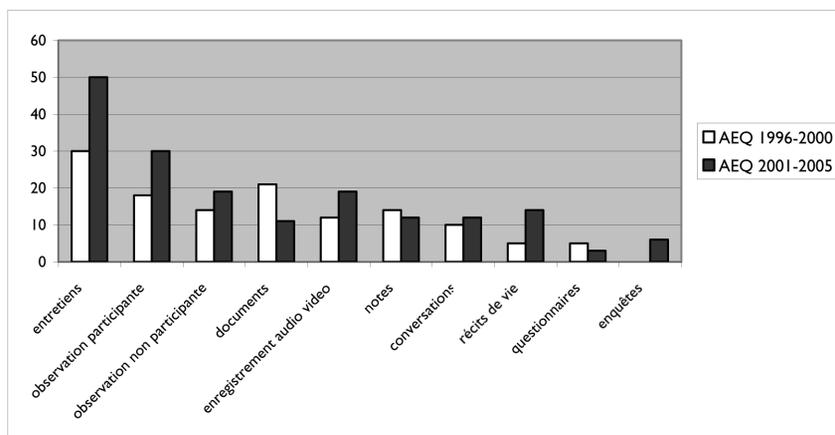
* les pourcentages se réfèrent au nombre d'articles qui utilisent une méthode donnée et non à l'ensemble des méthodes

Quelles sont ces méthodes ? On peut en distinguer dix, que j'énumérerai par ordre décroissant d'apparition dans les études (cf. figures) : les entretiens, l'observation participante ou non participante, des documents et enregistrements audio ou vidéo, des conversations, récits de vie, questionnaires et enquêtes. La figure 6, plus détaillée, montre que la grande majorité des recherches (53%) utilise l'entretien et l'observation participante ou non participante (54%) comme instrument privilégié. L'entretien permet d'avoir accès aux positions des acteurs impliqués dans la recherche et l'observation participante comprise comme une recherche-action s'inscrit parfaitement dans la philosophie de recherche esquissée plus haut. Les conversations informelles viennent souvent compléter les informations récoltées par d'autres moyens, notamment les entretiens ; ces conversations sont menées, soit avec les personnes déjà interrogées, afin de les faire parler plus librement, soit avec des personnes non directement concernées par la recherche, à la périphérie de celle-ci. Par exemple, dans une école : le personnel d'entretien, des membres de la direction, lorsque l'étude porte sur des élèves ou des enseignants.

Deux sortes de support pour fixer les données figurent dans les comptes rendus de recherches : des notes et des enregistrements audio et vidéo. On constate un équilibre entre les deux moyens, notes d'une part (29%) et enregistrements d'autre part (26%), avec une augmentation des enregistrements vidéo pour les années 2000-2005, accompagnée d'une baisse des prises de notes de terrain.

Il est intéressant d'observer de quelle manière ces méthodes se combinent entre elles dans une même recherche. Lorsque deux méthodes sont employées, la combinaison la plus fréquente est l'observation participante et les entretiens, des documents ou des conversations viennent compléter la récolte des données lors de l'utilisation de trois méthodes.

Figure 7 : Évolution dans l'emploi des méthodes de récolte des données dans la revue AEQ



Le troisième graphique permet de suivre l'évolution : l'augmentation de la méthode de l'observation participante (30 fois contre 18 seulement entre 1996 et 2000), l'augmentation des entretiens et des récits de vie, des documents qui permettent de donner la voix aux acteurs concernés de manière plus approfondie et une légère diminution de documents d'archives (peut-être liée à la diminution des articles théoriques).

Conclusion

Dans ce travail, j'ai essayé de fournir un panorama, certes incomplet, mais assez détaillé des thèmes traités et des méthodes utilisées par les auteurs écrivant dans *Anthropology and Education Quarterly* durant les dix dernières années.

Le constat de la grande diversité de thèmes traités s'impose, même si ceux-ci gravitent toujours autour de notions telles que culture, identité et langues minoritaires. Ce qui intéresse plus particulièrement les sciences de l'éducation est le nombre important d'articles consacrés à l'école (63%) et le fait que presque la moitié de ces recherches concernent l'échec scolaire, soit en essayant d'en trouver les causes, soit en préconisant des mesures préventives sous forme de programmes divers.

Les anthropologues de la revue font surtout des recherches qualitatives (96%) et privilégient la collecte des données par l'observation (participante ou non participante), ainsi que les entretiens et les documents. La plupart des auteurs choisissent plusieurs méthodes pour obtenir les informations nécessaires à leur recherche.

Autre constat : il n'y a eu, pendant ces dix ans, que peu d'articles parus sous le nom d'un même auteur et en général les personnes qui font partie du comité de lecture et celles qui écrivent pour la revue ne sont pas les mêmes. On remarque aussi un équilibre entre auteurs faisant partie de la culture dominante et étudiant leur propre milieu ou des cultures minoritaires et des auteurs issus de cultures minoritaires et étudiant leur propre milieu ou celui d'autres minorités.

On pourrait étendre cette analyse en incluant l'ensemble des numéros parus depuis la naissance de la revue afin de développer une approche historique sur le traitement des thèmes, des théories et des méthodes. Un grain d'analyse plus fin permettrait d'approfondir certains aspects tels que le style des comptes rendus de recherche (récit ethnographique détaillé ou structure plus "scientifique"), les cadres théoriques et les méthodes d'analyse des données.

Finalement, la mise en perspective de la revue avec d'autres publications de chercheurs en anthropologie venant d'autres parties du monde, nous donnerait l'occasion de comparer, à une échelle plus large, les centres d'intérêts de chaque pays. Et d'appréhender de quelle façon des contextes différents influencent le choix des thèmes, les questionnements et les méthodes.

Références bibliographiques

Anthropology And Education Quarterly 1996-2005

- BERRY J.W., POORTINGA Y.H., SEGALL M.H. & DASEN P.R. 1992 *Cross cultural psychology: Research and applications*, Cambridge, Uni Press
- GIBSON M.A. 1987 Punjabi immigrants in an American high school, in Spindler G. & Spindler L. (éd.) *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum
- GIBSON M.A. 1988 *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*, Ithaca, NY, Cornell University Press
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. & ANDERSON-LEVITT K. 1992 "L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue française de Pédagogie-101*, 79-104
- OGBU J.U. 1987 "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation", *Anthropology and Education Quarterly-18-4*, 312-334
- OGBU J.U. 1989 Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation, in Stern D. & Eichhorn D. (eds). *Adolescence and Work: Influences of social structure, Labor Markets and Cultures*. Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum

A large, bold, black letter 'V' is centered within a light gray rectangular box. This box is part of a vertical gray bar that runs down the left side of the page.

ARIA

En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise

LISE DEMAILLY

CLERSE/IFRESI, USTL

(Centre Lillois d'études et de recherches en sociologie et économie,

Université des sciences et techniques de Lille)

2, rue des Canonniers

59800 – Lille

Dans le paysage international du management des systèmes éducatifs, une “technique sociale” (Demailly 2000) semble s’inscrire durablement et y constituer un outil central des nouveaux modes de régulation : l’évaluation. Nous entendons par là l’évaluation des politiques, des organisations et des pratiques scolaires.

La comparaison internationale permet de dégager quelques grandes lignes de convergence en Europe quant aux usages de l’évaluation. Ces convergences confirment des analyses antérieures sur la nature sociologique de l’évaluation, comme pratique composite, à l’articulation de jeux d’intérêts et de production de valeurs et de connaissances (Demailly 1995). Elles appellent des hypothèses sur son enjeu politique dans l’espace européen. La réflexion proposée ici interroge un paradoxe. Jamais l’évaluation n’a été aussi légitime, autant perçue comme un remède à la crise des systèmes scolaires et jamais pourtant les dispositifs d’évaluation n’ont été aussi unanimement critiqués pour leurs outils (manque de rigueur scientifique des indicateurs), leurs usages (lourdeur bureaucratique, illisibilité, coût), leurs effets (déstabilisations stériles, stigmatisations liées aux palmarès, inapplicabilité des préconisations...). Comment comprendre les raisons de ce paradoxe ?

Il s’agit ensuite de repérer les différences nationales dans les usages de l’évaluation, car celles-ci se maintiennent malgré les pressions à la convergence européenne. Ce problème politique pose la question théorique de la nature, de la force et des limites de l’“effet sociétal” dans les fonctionnements des systèmes scolaires. Réciproquement, la manière de modéliser ceux-ci est un problème scientifique, qui n’est pas sans enjeu proprement politique.

Enfin, l'article s'attache aux évaluations de proximité, d'une grande diversité, mais qui présentent quelques aspects spécifiques transnationaux. Il prend en compte les différents types de dispositifs d'évaluation : aussi bien les évaluations internationales fondées sur des indicateurs quantitatifs comme PISA (Programme for International Student Assessment) que, à une autre extrémité du spectre, les petites évaluations locales qualitatives conduites par un groupe d'enseignants ou de chefs d'établissement dans un bassin scolaire ou une ZEP (Zone d'éducation prioritaire). Ceci pour la raison épistémologique suivante : la segmentation des perspectives subjectives des acteurs impliqués dans les dispositifs d'évaluation en est une caractéristique constante. Il est donc important pour le chercheur de s'intéresser aux différents échelons du système, sous peine d'être victime de la même étroitesse de perspective que les acteurs sociaux.

De fait il est possible et intéressant de dégager une cohérence d'analyse sur l'ensemble des segments institutionnels du phénomène de l'évaluation. Et l'intérêt pour chaque segment permet à la fois de percevoir ses enjeux propres (un dispositif local d'évaluation ne peut pas être construit comme un critère standardisé international, et c'est beaucoup plus difficile) et d'identifier les enjeux théoriques ou politiques liés à l'"universelle" émergence de l'évaluation.

L'article s'appuie, pour les données empiriques originales, sur les résultats de "Reguleducnetwork"¹, recherche pionnière sur l'évolution des modes de régulation des systèmes scolaires, qui a procédé en étudiant les politiques nationales, les niveaux intermédiaires, les espaces locaux d'interdépendance entre établissements et les établissements eux-mêmes. Il mobilise aussi, de manière synthétique, les travaux personnels antérieurs de l'auteur qui ont porté depuis dix ans sur certains dispositifs d'évaluation en France (audits d'établissements scolaires, contrat de réussite ZEP...).

Généralisation de l'évaluation comme stratégie de pilotage des enseignements scolaires européens

L'évaluation de l'action publique se développe effectivement dans tous les pays en Europe. C'est même un élément important de convergence des systèmes européens. Elle se généralise sur la base d'une rhétorique commune de modernisation des systèmes et elle présente, sur le plan sociologique, trois aspects transnationaux :

1 Reguleducnetwork est l'acronyme d'une recherche du 5^e PRCD, coordonnée à l'échelon international par C. Maroy : "Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne". Pour la France, j'ai coordonné l'équipe lilloise du CLERSE-IFRESI-CNRS. Je remercie la commission européenne qui a permis ce travail de trois ans, mené en Angleterre, Belgique francophone, France, Hongrie et Portugal.

- elle est préconisée avec insistance par le haut ou par l'extérieur des systèmes nationaux ou locaux ;
- les dispositifs sont en crise récurrente et ont une légitimité scientifique et politique souvent faible ;
- le développement de l'évaluation est cependant peu résistant car il s'inscrit dans des transformations du management du travail humain et des modes actuels de 'gouvernementalité'" (Foucault 2001), toutes choses qui excèdent largement la question scolaire.

Ces trois points sont développés successivement.

Une pression générale au développement de l'évaluation

La généralisation de l'évaluation se joue à plusieurs degrés et mobilise de nombreux acteurs, mais l'impulsion vient en général du haut et du centre des systèmes, même si les usagers sont généralement aussi demandeurs.

Sous un premier aspect, la généralisation résulte d'une pression d'acteurs internationaux ou nationaux pour que les États participent à la fabrication des évaluations internationales (évaluations psychométriques sur les compétences et connaissances des élèves, avec comparaison internationale et classement entre pays) et prennent en compte ces évaluations dans l'élaboration de leurs politiques (cf. les textes du Haut comité de l'évaluation et de l'OCDE, Bottani & Vrignaud 2004, Cyterman & Demeuse 2005). La commission européenne et les gouvernements, comme sur d'autres dossiers, pratiquent un management qui n'est pas de contrainte ouverte mais de persuasion insistante, avec mises en compétition symboliques entre pays, qui visent à ce que les acteurs, objets de cette persuasion, se disent : "il ne faut pas que nous soyons en retard sur les autres". La nécessité de participer aux évaluations internationales s'argumente des résultats mêmes de l'évaluation (en Allemagne et en Communauté Française de Belgique) ou des blasons de la modernité : savoir évaluer, accepter l'évaluation, c'est être moderne. La persuasion s'appuie sur la crise des systèmes scolaires dans ses différentes dimensions.

Sous un second aspect, la pression à l'évaluation prend la forme d'une incitation internationale à la mise en place d'outils nationaux ou régionaux d'évaluation dans les États qui n'en disposent pas.

Enfin, une troisième impulsion se joue du côté des médias. Ils relaient l'incitation à ce que ces évaluations internationales soient prises en compte par les établissements et les enseignants. Ils font de même pour les palmarès d'établissements, dans les pays où ils existent et où ils sont publics, et s'appuient sur la demande d'information émanant des classes moyennes et supérieures ou les inquiétudes des milieux populaires, voire les instrumentalisent.

Qui sont donc les initiateurs des dispositifs d'évaluation ? Les organisations internationales, les États (pas tous), les niveaux intermédiaires (de manière iné-

gale), les services pédagogiques privés marchands (en Angleterre et en Hongrie), les chercheurs en sciences humaines et sociales. Il est très rare que les enseignants ou les chefs d'établissements soient à l'initiative d'un dispositif d'évaluation.

L'évaluation présente plusieurs intérêts pour les dirigeants politiques ou administratifs.

Avantage politique : c'est une tentative de sortie de crise et de relégitimation de l'action publique (Monnier 1992 montre bien le lien entre le développement de l'évaluation de l'action publique et les moments de crise des États).

Avantage idéologique : c'est l'occasion de développer une rhétorique commune, transnationale, qui articule évaluation, pilotage, management, modernisation, nouveau mode de régulation. Sa particularité est de faire de la question des dysfonctionnements des systèmes un problème de management et du management un problème de connaissance, de mesure (et non pas une question de finalité politique, ou un problème économique ou de choix culturel ou de société).

Avantage pratique : c'est un renforcement du contrôle sur les enseignants. Dans le cadre de Reguleducnetwork, nous avons pu observer une tendance commune aux systèmes scolaires européens (Maroy 2005) au renforcement des régulations de contrôle. Sans doute les textes praxéologiques sur l'évaluation distinguent-ils souvent normativement l'"évaluation" du "contrôle". Mais ce qui se développe sous le nom d'évaluation en Europe est un mode de contrôle social des enseignants et des établissements. La montée générale des régulations intermédiaires, une autre des tendances convergentes que nous avons identifiées (Maroy & Demailly 2004), favorise l'émergence d'un contrôle de proximité quelle que soit la situation de départ des différents pays. Dans les pays anciennement centralisés, où les services centraux de l'État étaient distants des terrains, comme la France ou le Portugal ou la Hongrie, dans le cadre de la décentralisation les évaluateurs se rapprochent des professionnels de première ligne, maîtrisent mieux le recueil de données grâce à la sophistication croissante des outils d'enregistrement. Dans les pays anciennement décentralisés, l'évaluation (recentralisée comme en Angleterre) vient diminuer les autonomies et libertés professionnelles.

Une deuxième constante : des dispositifs segmentés, à la légitimité fragile

La comparaison entre pays montre d'autres ressemblances transnationales dans la mise en place des évaluations : leur efficacité est faible en matière de rationalisation des modes de pilotage. Une première raison en est l'émiettement concurrentiel des évaluations. La segmentation de ces dispositifs, leur empilement peu coordonné sont la règle.

Segmentation disciplinaire : à l'international, les évaluateurs font de la psychométrie ; à l'échelon local de la sociologie des organisations et des sciences de l'éducation ; dans la classe de la pédagogie ; dans l'établissement du marketing (on évalue l'image, l'attractivité) ; à l'échelon intermédiaire de la stratégie du changement organisationnel ; nationalement de la gestion de flux.

Segmentation des objets : on évalue les résultats des élèves, les programmes, les dispositifs, les personnels, les établissements, les actions, l'effet de telle mesure (le redoublement, la diminution du nombre d'élèves par classe...) et il est difficile que ces évaluations cloisonnées donnent des pistes cohérentes et incontestables pour la décision publique.

Segmentation des initiateurs : en France, plusieurs niveaux hiérarchiques fabriquent des outils qui se superposent et se concurrencent. En Angleterre, chaque direction de programme tend à développer ses propres outils d'évaluation. Autour de ces évaluations, se constituent dans chaque pays des métiers différents : inspecteurs pédagogiques, inspecteurs administratifs, consultants privés (Angleterre et Hongrie), statisticiens, psychométriciens, animateurs de "bassins" et territoires de types divers, qui développent des méthodologies spécifiques, plus ou moins formalisées, des attentions différenciées aux objets potentiels d'évaluation et des points aveugles différents. Ces concurrences entretiennent la vitalité du champ de production de l'évaluation et en légitiment l'idée, mais elles produisent une forte segmentation des résultats.

De ce fait, les organisations sont amenées à construire des dispositifs transversaux pour essayer d'articuler les différentes pratiques, les outils, les résultats, les points de vue, les cultures professionnelles des évaluateurs. Des lieux sont créés pour opérer des synthèses, en une recherche tâtonnante du "bon territoire" de pilotage, qui reste introuvable. Opérer cette synthèse a été par exemple une des motivations de l'audit des établissements secondaires mis en place dans l'académie de Lille, expérience innovante à grande échelle en France puisqu'elle a pour la première fois concerné la totalité des collèges et lycées d'un territoire régional. Notre observation nous a permis de constater que la synthèse est difficile : malgré une méthodologie soucieuse de saisir l'établissement dans sa globalité, malgré un travail en concertation mobilisant différents types d'évaluateurs, l'évaluation de ce qui se fait dans les classes est restée déconnectée de l'évaluation du management et de la communication interne dans l'établissement (Demailly, Gadrey & al. 1998).

D'autre part, les évaluateurs perdent toujours en route un segment de l'évaluation globale visée. En ce qui concerne les audits lillois, c'est la pédagogie qui a été sous-étudiée, ainsi que l'usage des crédits. Pour les audits d'académie réalisés par l'inspection générale, de l'aveu même des responsables (Inspection Générale de l'Éducation nationale 2003), ce sont les finalités politiques qui ont été perdues de vue, par la trop grande attention portée à l'usage des outils du management.

La segmentation rationnelle du réel produite par les dispositifs d'évaluation fait toujours courir le risque d'une perte de sens d'une part, d'une perte de capacité analytique d'autre part, d'une redondance paperassière enfin.

Une cause et une conséquence de cette segmentation du travail d'évaluation sont que les résultats produits par chacun de ces niveaux intéressent peu les autres acteurs. Par exemple, dans l'ensemble de l'Europe, les enseignants s'occupent très peu du coût de l'éducation ou de PISA. Chaque ensemble évalué est surtout retenu par les données qui peuvent servir sa propre conduite d'action et pas par les autres. En France, la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) a fini par reconnaître que les établissements ne faisaient pas grand-chose des Indicateurs Pour le Pilotage de l'Établissement scolaire. Ce sont surtout les parents, les chefs d'établissement et les élus locaux qui consultent les palmarès d'établissements. Mais les élus nationaux les analysent peu, ils préfèrent PISA. Les États, eux, s'intéressent très peu aux évaluations qualitatives produites par les établissements, ils les méprisent comme un bricolage peu scientifique, les soupçonnent de complaisance et d'esquiver la question des résultats scolaires des élèves (Entretiens pour Reguleducnetwork et Verdière 2002).

La communication autour de l'évaluation est un grand dialogue de sourds en somme, avec une circulation parallèle de flux de commandes/réception/ utilisation de l'évaluation, qui se rencontrent très peu.

Du coup, à la base des systèmes –c'est-à-dire dans leurs petites composantes, établissements, bassins, etc.– la légitimité de l'évaluation est faible. Partout dans les systèmes scolaires européens, les experts et les cadres se plaignent de l'absence de culture de l'évaluation des enseignants ou de la faiblesse de l'outillage (quel que soit d'ailleurs le degré –fort inégal– de développement réel de l'évaluation dans les différents pays), alors même que les enseignants disent qu'ils n'attendent pas les évaluateurs professionnels pour estimer l'efficacité de leur propre action. Les évaluations sont le jeu de délégitimations croisées à toutes les échelles et de toutes les sources, des professionnels de première ligne –il leur arrive de ressentir le monde des comptes rendus produits par l'évaluation comme un double fictionnel du monde réel qui se met à vivre de sa vie propre– comme du champ scientifique : les chercheurs peuvent délégitimer les méthodes de l'administration (Felouzis 2004 sur les travaux de la DEP). Il ne manque pas de critiques sur la façon dont les indicateurs de PISA ont été construits. Il y a autant de production de discours intellectuel, expert ou profane pour délégitimer l'évaluation que pour la légitimer, ce chassé-croisé occupe beaucoup de temps social de travail.

Évaluation et nouvelle gouvernamentalité

Comment rendre compte du paradoxe de la légitimité de l'évaluation et de l'illégitimité des dispositifs d'évaluation ?

Dans sa rhétorique, l'évaluation est liée à la modernisation du management, à la mise en place de nouvelles modalités de régulation. Elle a été rendue nécessaire par la crise des systèmes d'enseignement, qui semblait impliquer, partout, de modifier les modes de pilotages. Ce qui en a favorisé le développement, ce qui a permis l'explosion de cette technologie du social déborde largement la question éducative. C'est pratiquement le développement des réseaux informatisés qui en est le support matériel. Et il est encouragé idéologiquement par le développement du post-fordisme (augmentation du contrôle sur le travail, recherche d'efficacité et d'efficacités) et la globalisation (développement de la concurrence entre États ou entre ensembles d'États).

Les nouveaux modes de gouvernementalité passent par la psychologisation, l'individualisation, l'extorsion de signes de bonne volonté (Aballéa & Demailly 2005 sur les nouvelles formes de mobilisation des salariés et de management des subjectivités, Fassin & Memmi 2004). L'autoévaluation spontanée ou la bonne réaction face à l'évaluation externe sont un de ces signes de soumission que réclame le management moderne. Ces signes valent en tant que tels, indépendamment souvent du contenu de l'évaluation qui finalement peut n'avoir pas beaucoup d'importance. Ainsi en ZEP où on sait d'avance que les résultats ne vont pas être très bons, nous avons pu l'observer lors de la première mise en place de l'évaluation du contrat de réussite ZEP (Demailly 2003) : l'important est que les acteurs acceptent l'évaluation et participent à la mise en scène publique du jeu de l'évaluation.

L'évaluation est une pratique stratégique (politique), une pratique de pouvoir et une pratique de production de connaissances. C'est très précisément un dispositif de gouvernementalité (pratique de production de pouvoir et de savoir) au sens de Foucault : multiplication des sources et des objets de pouvoir, remplacement de la loi par la norme explicitement négociable, multirégulation fragmentée. De ce fait, les dispositifs d'évaluation ne peuvent bénéficier de la stabilité d'un cadre normatif de type disciplinaire et substantif. La négociation constante, les jeux d'acteurs ininterrompus érodent leur valeur cognitive et instrumentalisent leur valeur normative.

Des modèles sociétaux différents

Malgré le travail d'influence et de mise en circulation de maîtres-mots assuré par les instances internationales et malgré les points communs mis en évidence ci-dessus, il serait illusoire de croire que l'évaluation accomplit dans les faits une unification et une homogénéisation des modes de pilotage, à l'échelle de l'Europe, ni même que l'outil est utilisé de manière similaire. Le poids des modèles sociétaux est fort, tant sur les modalités des évaluations que sur leurs usages sociopolitiques.

Des implantations différentes dans des systèmes différents

Tout d'abord, le développement de l'évaluation, qui implique l'existence d'appareils statistiques, est fort inégal. Dans l'échantillon de Reguleducnetwork, le pays qui a les systèmes d'évaluation les plus développés est l'Angleterre, suivi de la France. La Hongrie, qui ne disposait pas de tradition en la matière, rattrape à grands pas son retard, suivie du Portugal. La Communauté française de Belgique présente une configuration extrême, elle est la plus dépourvue d'instruments d'évaluation : pas d'examens nationaux pour comparer le niveau des élèves, appareil statistique très faible, évaluation des établissements très peu légitime.

L'Angleterre et la Hongrie ont vu se développer des services privés pour le conseil et l'évaluation externe, alors que la France et le Portugal font surtout travailler l'administration publique. Mais alors que l'Angleterre dispose d'une expertise forte et innovante en matière d'outillage de l'évaluation, la Hongrie connaît un déficit de compétence de son administration car l'ancienne a été détruite avec le changement de régime politique. Les palmarès publics d'établissement n'existent qu'en France et en Angleterre. Les évaluations d'établissements sont inégalement pratiquées en Europe. Elles sont aussi, quand elles existent, très inégalement suivies de sanctions concrètes contre les équipes ou les établissements ; c'est le cas en Angleterre, mais pas en France.

Complétons ce tableau en dehors de l'échantillon de Reguleducnetwork. Dans les pays scandinaves, l'évaluation est moins développée, notamment il n'y a pas d'évaluation d'établissements mais des municipalités (Wastiau-Schlüter 2004).

On peut trouver des cohérences, que nous n'avons pas la place de détailler ici, entre la manière dont fonctionne l'évaluation et d'autres caractéristiques des systèmes telles que les formes et les degrés d'autonomie de l'établissement scolaire. Il y a par exemple une cohérence entre le principe constitutionnel de liberté pédagogique en Communauté française de Belgique (les établissements choisissent leurs élèves, les familles choisissent leur établissement, il n'y a pas de curriculum national) et le très faible développement de l'évaluation, sous toutes ses formes.

Comment modéliser les différences ?

La question épistémologique de la modélisation des différences sociétales s'inscrit dans celle de la méthodologie des comparaisons internationales (Vigour 2005, Lallement & Spurk 2003). Il y a deux types de modélisation possibles : nomologique (agencement de variables) ou typologique. La modélisation typologique peut construire des idéaux types à utilisation combinatoire, utilisant un raisonnement par traits, par dimensions ; la réalité empirique est alors une combinaison

de deux trois idéaux types à dosages variables (chez Weber, la typologie de l'action sociale). Ou bien des idéaux types à utilisation historique, qui renvoient à des entités empiriques idiosyncrasiques (chez Weber, occident, capitalisme).

Notre souci a été de penser la diversité des usages de l'évaluation en rapport avec les autres caractéristiques institutionnelles et organisationnelles des systèmes, telles l'autonomie de l'établissement et le caractère plus ou moins démocratique de l'enseignement. La première solution méthodologique, autrement dit les combinaisons de variables statistiques pour spécifier les systèmes scolaires nationaux et articuler leurs caractéristiques internes et leurs capacités démocratiques, s'est révélée décevante, vu l'extrême fragilité des indicateurs. Construire un indicateur international d'autonomie de l'établissement scolaire par exemple a déclenché de fortes critiques au sein de l'équipe de recherche. La démarche typologique a semblé finalement plus pertinente.

Elle permet d'identifier deux modèles de régulation en déclin : le modèle bureaucratique-professionnel (France et Portugal dans une moindre mesure, car le fonctionnement bureaucratique est beaucoup plus facile et efficace dans ce petit pays), qui se caractérise par une évaluation nationale des élèves et une évaluation des personnels faisant une large part à l'ancienneté. Le deuxième modèle (Belgique) est libéral au sens strict du terme, caractérisé par la totale liberté pédagogique de l'établissement et la quasi-absence d'évaluation des élèves et des établissements.

En ce qui concerne les modèles émergents, on peut présenter les constats de deux façons, selon une typologie par dimension ou selon une typologie par cas.

Par dimension, il aurait deux idéaux types de dimensions en émergence : le quasi-marché (la concurrence entre établissements permet d'augmenter les performances des établissements), l'État évaluateur (montée de l'évaluation externe centralisée organisée par l'État), qui se combineraient de façon variable et indépendante l'un de l'autre, à faibles ou hautes doses. Les deux dimensions combinées et à fortes doses caractériseraient l'Angleterre. La prédominance du quasi-marché avec une montée de l'État évaluateur, la Belgique. La France relèverait surtout de l'État évaluateur avec une montée du quasi-marché.

Si on utilise des idéaux types de cas, on pourrait identifier un modèle émergent "autoritaire marchand" où le rôle de l'État évaluateur et celui du marché scolaire formeraient ensemble un modèle consistant (l'Angleterre fournirait l'accomplissement le plus approchant de cet idéal type). Un deuxième modèle émergent serait le "modernisme de service public", combinaison de traits bureaucratiques et post-bureaucratiques, avec une méfiance vis-à-vis de la concurrence entre établissements. Plusieurs académies françaises en fourniraient une réalisation (Lille, Clermont-Ferrand, Rennes), même si par ailleurs elles connaissent une certaine extension du processus de marché scolaire et de la concurrence entre établissements dans les grandes villes. Les pays scandinaves relèveraient de ce modèle.

Regulateducnetwork a plutôt soutenu la première modélisation (rapport final 2005), mais notre préférence personnelle va plutôt à la seconde car, nous semble-t-il, la première masque le lien aujourd'hui consubstantiel entre le marché et le contrôle. Le modèle de quasi-marché seul ne fonctionne pas comme modèle émergent dans la réalité, c'est une dimension analytique abstraite, car un marché sans État évaluateur (c'est le cas du modèle traditionnel belge) connaît, malgré la concurrence entre établissements, peu de compétition sur les résultats et donc finalement une performance globale faible, les établissements se créant des niches d'adaptation avec leur clientèle et s'y routinisant. Le fonctionnement performant du marché scolaire implique aujourd'hui, dans le cadre concurrentiel international en management moderne, le recours à l'évaluation (ce qui est d'ailleurs en train d'advenir en Belgique française ou en Allemagne, après le choc des mauvais résultats à l'enquête PISA). Le modèle "autoritaire-marchand" a donc bien une cohérence historique propre.

Nous trouvons que la seconde modélisation rend mieux compte des évolutions historiques différenciées des pays et des conflits de modèles, notamment à la base –à l'échelle des petites composantes–, dont il ne faut pas sous-estimer l'impact historique (comme on vient de le voir avec la force d'une opinion anti-néolibérale en France). La première modélisation en revanche rend mieux compte des convergences et des diffusions par les élites d'experts internationaux, puisqu'elle permet de construire des sortes d'échelles avec des degrés de contamination d'idées. Le débat scientifique sur ce point reste donc ouvert.

Comment expliquer les différences ?

L'explication pose aussi problème dans les comparaisons internationales. On peut brièvement évoquer quelques cadres explicatifs : l'analyse sociétale, anti-fonctionnaliste, (Maurice, Sellier & Sylvestre 1992) qui considère les sociétés nationales comme des systèmes spécifiques singuliers, l'analyse culturaliste (d'Iribarne 1991), différentes variétés de déterminisme qui accordent la priorité explicative à l'organisation économique, au niveau de vie, au développement technologique ou à la morphologie des sociétés (leur démographie). On peut aussi essayer de tout penser en termes de jeux d'acteurs : locaux, nationaux, internationaux, mais pour ce type de démarche, on est tout de même à un moment obligés de passer par des concepts globalisants.

Pour l'Europe scolaire, la diversité des structures administrativo-politiques paraît jouer un rôle important dans l'effet sociétal (Maroy & Demailly 2004). D'un côté, sur notre échantillon, nous trouvons deux pays anciennement centralisés sur le mode rationnel légal, la France et le Portugal, dans lesquels les modes de raisonnement faisant appel à la tradition bureaucratique démocratique restent

puissants ainsi que la référence à l'éthique du service public, même si des formes post-bureaucratiques de management émergent dans certaines régions françaises.

De l'autre, nous avons trois pays plus libéraux où la gestion de l'enseignement est beaucoup plus laissée à l'initiative privée (familles, organisations, intérêts religieux...). Ce libéralisme n'est certainement pas homogène. Un libéralisme autoritaire est identifiable en Angleterre, avec le développement de la culture de l'objectif et de la performance, une centralisation progressive qui diminue fortement le pouvoir du local en matière d'éducation. Un libéralisme communautaire en Belgique, où le principe de liberté de l'éducation s'inscrit au sein de ces réseaux communautaires qui sont les piliers de la société belge, une valorisation très forte du local (pouvoirs publics locaux ou initiatives locales) dans un contexte d'État faible en matière d'enseignement. Enfin, la société hongroise développe le libéralisme peut-être le moins régulé où, au moment du changement de régime, l'autonomie des écoles et des collectivités locales a été portée aux nues tandis que les récents efforts visant à encourager la concertation et la planification ont eu peu d'effets.

Les principes de légitimité historique opposent donc d'un côté celles de l'État, de la nation, du volontarisme politique, de l'autre celles du local, de l'initiative privée (familiale, non marchande ou marchande), du marché dont la main invisible serait productrice de qualité. Ces principes restent puissants et informent les représentations et actions des agents à tous les échelons, même s'ils sont en voie de déstabilisation.

Des processus locaux diversifiés

Conjointement avec les deux modèles institutionnels d'évaluation en émergence, "autoritaire-marchand" et "moderniste de service public", il y a deux pratiques idéal-typiques de l'évaluation d'origine locale qui portent sur des actions pédagogiques, des équipes d'enseignants ou de petits territoires géographiques :

- une évaluation "inamicale" aux établissements et aux équipes, où il s'agit de trier le bon grain de l'ivraie, avec comme cadre normatif une obligation de résultat impérative, des sanctions à l'égard de ceux qui ne fonctionnent pas bien, des mises en concurrence et compétitions entre établissements ;
- une évaluation "amicale" : formatrice, solidaire, qui vise à soutenir ceux qui ne marchent pas de manière satisfaisante. Ceci, avec, comme cadre normatif, une obligation incitative d'attention aux résultats de l'action, le rappel à une solidarité nécessaire entre établissements pour lutter contre les mécanismes spontanés de concurrence.

Ces deux modèles praxéologiques se rencontrent rarement de manière pure. Les pratiques d'évaluation sont influencées par les choix politiques et donc

forcément ambiguës puisque les politiques le sont. Par exemple, dans l'académie de Lille, même si on peut estimer que c'est le "modernisme de service public" qui domine, il coexiste avec des fonctionnements traditionnellement bureaucratiques et des tentations néolibérales, fortes dans les années 1985 (Demailly, van Zanten & al. 2004), dont on voit encore les traces dans le positionnement acquis de certains établissements.

Mais le lien avec les politiques peut être distendu car la technicité de l'évaluation amène à mettre en jeu des valeurs politiques ou professionnelles qui ne sont pas forcément celles énoncées par les responsables politiques locaux. Un consultant, un universitaire, un enseignant en promotion professionnelle (Demailly & Tondellier 2004) ont des intérêts propres, qu'ils font jouer dans leur conception de l'évaluation. De plus, les acteurs de base ont des marges de manœuvre : dans un dispositif qui relèverait en principe d'une évaluation amicale, tel cadre peut jouer au petit chef et tenter une évaluation dure avec menace de sanction. Le phénomène inverse est vrai : par deux fois, sur les audits et sur le contrat de réussite ZEP, nous avons observé comment une évaluation annoncée au départ comme sanctionnante s'est finalement construite, en deux ans, comme évaluation formative (Demailly, Gadrey & al. 1998, Demailly 2003). L'approche microsociologique des dispositifs d'évaluation est donc nécessaire, au cas par cas, pour saisir leurs enjeux politiques et leurs effets sur les pratiques éducatives.

Mais, paradoxalement, pour les pratiques de proximité, au-delà de l'extrême diversité qui implique d'étudier les situations comme des configurations politiques singulières, certains éléments de convergence transnationale se retrouvent. Tout d'abord sur la professionnalité des agents locaux de l'évaluation de proximité.

Les professionnalités des agents de l'évaluation

Entendons par agents locaux d'évaluation l'ensemble de ceux qui dirigent les dispositifs d'évaluation, ou réalisent des évaluations de proximité, ou mobilisent les professionnels de première ligne pour qu'ils coopèrent à des démarches d'autoévaluation collectives ou encore cherchent à diffuser et expliquer les évaluations quantitatives réalisées à l'échelon régional, national ou international.

Ces agents sont de statuts extrêmement divers, mais ils gagnent leur vie au moins partiellement en contribuant, de façon elle aussi diverse, à l'évaluation de proximité. Leur pratique est, de façon transnationale, soumise à deux contradictions : elle oscille entre contrôle et intéressement, entre enracinement et expertise (Maroy & Demailly 2004).

La tension entre contrôle et intéressement concerne surtout les cadres de proximité. Ils présentent des caractéristiques communes : expériences positives

et bien vécues d'enseignants, intérêt vif pour la pédagogie, démarche de formation et de développement professionnel, voire de mobilité professionnelle. Ils constituent bien une élite professionnelle au sein du corps enseignant, élite qui peut à la fois se réclamer de l'expérience du terrain des professeurs, mais aussi s'en détacher. Ils doivent dans leur travail maintenir l'équilibre entre l'instauration d'un rapport d'intéressement (Callon 1986) et un souci d'évaluation, qui ne mette pas en péril l'enrôlement des acteurs de base. Leur travail est bien apprécié par leurs pairs dès lors qu'ils ne construisent pas une distance techniciste à la pratique pédagogique quotidienne.

Une deuxième tension fait hésiter les agents d'évaluation entre un statut symbolique d'expert et celui d'animateur. La position de l'expert peut être illustrée, en France, par la figure de l'inspecteur pédagogique régional ou la "personne-ressource", en Hongrie et en Angleterre, par celle du consultant qui travaille en libéral ou comme salarié selon un contrat à relativement court terme. Elle lui permet de ne pas devoir assumer avec les terrains des relations de travail dans la longue durée. L'expert peut donc tenir le discours de la qualité, de l'efficacité, de l'objectivité, du changement. À l'inverse, il risque de faire des préconisations sans prise réelle sur la réalité. L'animateur de terrain, lui (chef d'établissement, animateur ZEP), connaît bien un espace singulier dont il maîtrise les jeux, les habitudes, l'histoire, il peut y identifier les possibilités d'évolution ou d'alliance. Mais il risque de s'y engluier.

Les figures de la professionnalité des agents de l'évaluation, y compris dans leurs tensions, manifestent donc une forte convergence d'un pays européen à l'autre. L'évolution de leur travail, également.

La rationalisation de l'encadrement

Le travail des agents d'encadrement est actuellement l'objet d'un processus de rationalisation, qui s'exerce par trois voies : la réflexivité, l'outillage, la mise en concurrence.

La réflexivité est le fait que les cadres de proximité et les cadres moyens sont incités à prendre le temps de discuter entre eux et avec d'autres de leur manière d'agir. Les hauts cadres commanditent à des chercheurs universitaires des études qui leur renvoient une image de leur mode de fonctionnement et de ses effets. On peut penser aussi au développement important de la formation de formateurs, des multiples séminaires pour les agents de régulation où une "culture commune de l'encadrement" et une "culture de l'évaluation" sont présentées comme un idéal pratique, où la remise en cause de ses propres pratiques est une exigence qu'on ne saurait imposer aux autres (les enseignants, les établissements) sans se l'imposer à soi-même.

Le développement de l'outillage est assez général, avec un minimum en Belgique et un maximum en Angleterre.

La sous-traitance est la troisième méthode possible pour rationaliser le travail des agents de régulation, pratiquée en Hongrie et Angleterre. Elle implique une forme d'externalisation, de privatisation de services (pédagogiques ou de management scolaire) par le recours à des appels d'offres.

Les résistances de la base et les possibilités d'intéressement

Une autre donnée transnationale est la résistance des personnels de base à l'évaluation. Cette résistance est d'autant plus facile que les statuts des personnels sont plus solides, d'autant plus difficile que les statuts des personnels sont flexibilisés, mais dans ce cas il s'agit d'un management par la contrainte (Courpasson 1997).

Il est intéressant de se demander dans quelles conditions peut se développer une attention aux résultats de l'action qui soit autonome, non contrainte, un intéressement réel à l'évaluation. L'observation de processus où se manifestent des résistances ou bien à l'inverse des mobilisations pour un travail d'évaluation (Demailly 2003) montre que les résistances ont plusieurs sources, qui concernent à la fois les intérêts des personnels, leurs valeurs et aussi les ressources cognitives perçues comme utiles. Il semble bien que la dimension décisive soit celle des valeurs partagées et que l'intéressement des professionnels à l'évaluation de leur propre pratique ne puisse se faire que sur fond d'une réelle confiance politique. Il est également nécessaire que les évaluateurs acceptent d'écouter et d'apprendre des évalués, y compris sur la fabrication des outils d'évaluation et sur les méthodes de dialogue autour de ces évaluations.

L'impact des processus locaux d'évaluation

En ce qui concerne les évaluations locales, l'évaluation externe peut se construire en dialogue avec l'évaluation interne et vice-versa. À cette condition, elle peut contribuer au développement d'un espace public et réflexif de débat sur les pratiques.

Rappelons que les évaluations internationales ont une très faible influence directe sur les pratiques. Les palmarès nationaux, quand ils existent, jouent un rôle, celui d'influencer l'image que les enseignants ont de leur établissement, donc, de manière perverse, ils favorisent les processus de ghettoïsation.

Les évaluations qui ont un impact sur les pratiques professionnelles, les pratiques de classe, ressortissent essentiellement de l'évaluation de proximité effectuée par les cadres intermédiaires agents publics ou privés ou de l'autoévaluation assistée réalisée par les établissements ou de petits ensembles d'établissements ou des équipes.

Sous les deux conditions énoncées plus haut, confiance politique et processus complexe de co-apprentissage, l'évaluation peut contribuer au développement de la réflexivité de l'action des enseignants et chefs d'établissements.

Conclusion

L'évaluation est un remède à la crise des anciens modes de pilotage des systèmes éducatifs, modes de management aveugles, régulés de manière routinière, sous-informés sur leur propre fonctionnement. Elle correspond au développement d'une réflexivité des États, des pilotes, des établissements, des équipes enseignantes et à ce titre est promise à une généralisation peu résistible et à un avenir certain, car elle s'inscrit dans un mouvement général de rationalisation des activités humaines et de recherche de qualité.

Mais ce n'est pas une pratique de connaissance pure et désintéressée, c'est une pratique stratégique, politique. Elle est donc prise dans les enjeux d'une part des modernisations des appareils d'État, de la construction européenne dans une période de forte poussée des modes de réflexion néolibéraux sur la gouvernance des sociétés et leur mise en compétition tous azimuts.

Elle est prise aussi dans les enjeux liés à la redéfinition des priorités, des finalités, des valeurs centrales des politiques éducatives. Bref, son sens politique n'est pas fixé et elle peut parfois être mise au service d'une action professionnelle éthiquement orientée contre les inégalités sociales et scolaires et les dominations ordinaires, d'autres fois au service d'une rationalité gestionnaire ou technocratique ou des intérêts sociaux de parents de classes supérieures.

Du coup, traversés par ces contradictions, les dispositifs d'évaluation sont eux-mêmes en crise permanente, que celle-ci s'exprime sur le plan épistémologique ou directement politique, que soient mises en cause en cause leur objectivité et leur rigueur, ou leur utilité et leur efficacité, voire même leur innocuité sociale.

Références bibliographiques

Sur le Reguleducnetwork 5e PCRD

- BARROSO J., AFONSO N., BAJOMI I., BERKOVITS B. & IMRE A., EROSS G. 2002 (Deliverable 3), *Synthèse des études de cas nationales*
- DEMAILLY L., MONFROY B., TONDELIER M. & VERDIÈRE J. 2003 (Deliverable 8 France) *Les processus et les agents de régulations intermédiaires dans le système éducatif français. Le cas de l'académie de Lille*
- DEMAILLY L., MAROY C. 2004 (Deliverable 9) *Convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens*

- DEMAILLY L., van ZANTEN A., DA COSTA S., MONTFROY B. & TONDELLIER M.
2004 *Rapport final France*
- MAROY C. & DEMAILLY L. 2004 "Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences ?", *Recherches Sociologiques-XXXV-2*, Belgique
- MAROY C. 2005 (Final Report) *Regulation and Inequalities in European Education Systems*

Bibliographie générale

- ABALLÉA F. & DEMAILLY L. 2005 "Les nouveaux régimes de mobilisation des salariés", in Durand J.-P. & Linhart D. *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Octares
- BOTTANI N. & VRIGNAUD P. 2004 *La France et les évaluations internationales des acquis des élèves*, Paris, HCEE, OCDE
- CALLON M. 1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction", *L'année sociologique-36*, 169-208
- COURPASSON D. 1997 "Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale", *Sociologie du travail-1/97*, 39-61
- CYTERMAN J.R. & DEMEUSE M. 2005 *La lecture des indicateurs internationaux en France*, Paris, HCEE, OCDE
- DEMAILLY L. 1995 "Observer les pratiques d'évaluation", *Clés-25*, 79-100
- DEMAILLY L. 2000 "Le mode d'existence des techniques du social" *Cahiers internationaux de sociologie-CVIII*, juillet, 103-124
- DEMAILLY L. 2003 "L'évaluation comme apprentissage et négociation", *Revue française de Pédagogie-142*, 115-129
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P. & VERDIÈRE J. 1998 *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales
- DEMAILLY L. & TONDELLIER M. 2004 "Les transactions entre l'institution scolaire et ses agents : le cas des coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire", *Les Sciences de l'éducation-37-2*, 7-33
- d'IRIBARNE P. 1991 "Culture et effet sociétal", *Revue Française de Sociologie-XXXII*, 599-614
- FASSIN D. & MEMMI D. (éds) 2004 *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'EHESS
- FELOUZIS G. 2004 "Les indicateurs de performance des lycées, une analyse critique" *Éducation & formations-70-décembre*, 83-95
- FOUCAULT M. 2001 *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2003 <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/evaluation_academies_2003.pdf>
- LALLEMENT M. & SPURK J. (éds) 2003 *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS
- MAURICE M., SELLIER F. & SILVESTRE J.-J. 1992 "Analyse sociétale et cultures nationales. Réponse à P. d'Iribarne", *Revue Française de Sociologie-XXXIII-1*, 75-86
- MONNIER E. 1992 *Évaluation de l'action des pouvoirs publics*, Paris, Economica
- McGAW B. 2004 mars "Vers une éducation de qualité", *L'Observateur de l'OCDE-242*, Paris, OCDE
- VERDIÈRE J. 2002 *L'évaluation du travail d'enseignement*, Thèse, Université de Lille
- VIGOUR C 2005 *La Comparaison dans les sciences sociales*, Paris, Repères
- WASTIAU-SCHLÜTER P. 2004 *L'évaluation des établissements scolaires sous la loupe*, Bruxelles, Eurydice

Comment et pourquoi les Français réussissent en mathématiques : leur politique, leurs programmes et leur pédagogie ¹

FRANCES C. FOWLER ET THOMAS S. POETTER

Miami University
200 McGuffey Hall
Oxford OH 45056 USA

Depuis longtemps, les responsables de l'éducation entre autres remettent en question la qualité de l'enseignement des mathématiques dans les écoles des États-Unis. Ainsi, lorsque l'Union soviétique a lancé son premier Spoutnik en 1957, la même consternation a saisi les dirigeants politiques, qui ont immédiatement critiqué les écoles américaines parce qu'elles n'enseignaient pas aussi bien les sciences et les mathématiques que l'URSS et d'autres grandes nations. Après le bouleversement causé par le Spoutnik, beaucoup de livres furent publiés, donnant nombre de détails sur "l'échec" de l'enseignement aux États-Unis ; l'argument principal de ces ouvrages fut repris dans le titre de la contribution de l'Amiral Rickover, publiée en 1963, *American Education, A National Failure: The Problem of Our Schools and What We Can Learn From England* (L'enseignement américain, un échec national : le problème de nos écoles et ce que nous pouvons apprendre de l'Angleterre). Au cours des années 1960 et au début des années 1970, ces inquiétudes sur la réussite scolaire en mathématiques conduisirent à la mise en place à grande échelle des "mathématiques modernes". Mais l'accent mis sur les "principes mathématiques et la pensée abstraite" (Unruh & Unruh 1984), qui fut la marque des mathématiques modernes, provoqua rapidement un phénomène de rejet. [...]

L'angoisse existentielle à propos d'un enseignement efficace des mathématiques fut encore renforcée par la Seconde Étude Internationale des Mathématiques (SIMS). Conduite en 1981-1982, elle révéla que parmi les élèves de 4^e de vingt pays différents, les jeunes États-uniens se classaient 10^e en arithmétique, 12^e en algèbre, 16^e en géométrie et 18^e en mesures. Leurs frères et sœurs aînés étaient tout aussi médiocres ; sur quinze pays, les élèves de terminale des États-Unis se

¹ Cet article adapte une version longue parue dans *Curriculum Inquiry*-34-3, septembre 2004, 283-314.

placèrent 14^e en algèbre et 12^e en calcul et géométrie (McKnight & al. 1987). Au cours de la décennie suivante, ces résultats ternes donnèrent des arguments aux politiques plaçant pour des réformes en profondeur des écoles états-uniennes, y compris dans l'enseignement des mathématiques. Des recommandations furent adressées durant cette période comme des journées de cours et des années scolaires plus longues, un retour aux "compétences de base", un programme national et des examens de plus haut niveau (e.g. Finn 1991). Cependant, il semble que ces réformes n'aient amélioré ni l'enseignement ni l'apprentissage des mathématiques aux États-Unis ; presque quinze ans plus tard, la Troisième Étude Internationale des Sciences et Mathématiques (TIMSS) annonçait des résultats encore plus décevants (National Center for Education Statistics [NCES] 1997a, 1997b). La controverse sur la façon d'enseigner les mathématiques dans les classes américaines fut alors ravivée.

Nous pensons que les tests doivent toujours être interprétés avec prudence, particulièrement les comparaisons internationales dont les résultats sont sans aucun doute affectés par des différences d'enseignement, de culture et de langue d'une manière que personne ne comprend en totalité. Cependant, nous croyons qu'un enseignement efficace des mathématiques à l'école est important et que les États-Unis pourraient certainement faire des progrès en ce domaine. [...]

Nous avons choisi de centrer sur les mathématiques élémentaires parce qu'elles constituent à notre avis le fondement de ce qui est exposé dans cet article, c'est-à-dire qu'elles n'apportent pas seulement aux élèves des aptitudes et des concepts de base mais donnent forme également à leur compréhension des mathématiques et à la façon dont les leçons sont conduites. La France a été choisie pour deux raisons. D'abord, mais ce n'est pas le plus important, parce que les élèves français ont obtenu de bons résultats aux comparaisons internationales SIMS et TIMSS au milieu des années 1990 (McKnight & al. 1987, NCES 1997a, 1997b), l'approche française pouvant être intéressante pour ceux qui accordent beaucoup d'importance à ces données. Ensuite, le plus important, l'exemple français peut se révéler très utile aux responsables de l'éducation nord-américains pour des raisons socioculturelles. La France est culturellement plus proche des États-Unis et du Canada que le Japon, traditionnellement cité en exemple en Amérique du Nord. De plus, tout comme les États-Unis et le Canada, la France possède une population très variée, ayant accueilli un grand nombre d'immigrants depuis 1800. Ensuite, comme aux États-Unis, l'écart entre les classes plus aisées et les moins aisées est relativement important, ce qui signifie que les enseignants travaillent avec un nombre considérable d'enfants ne provenant pas de la classe moyenne. Enfin, les responsables français expriment les mêmes inquiétudes que leurs homologues américains sur la reproduction des classes sociales par le système scolaire (Bourdieu & Passeron 1990) et les problèmes d'équité sont là-bas politiquement importants. Pour toutes ces raisons,

l'expérience française en matière d'éducation et d'apprentissage des mathématiques est particulièrement appropriée pour les enseignants d'Amérique du Nord et pourrait stimuler leur réflexion sur leurs propres pratiques. [...]

Il faut apporter une précision sur les mathématiques dans la culture et l'éducation françaises. Les Français se perçoivent comme étant très clairs et logiques. Ainsi, la culture dans son ensemble valorise fortement les mathématiques et toutes leurs applications, depuis des jardins aux dessins très géométriques jusqu'au fonctionnement très complexe des trains à grande vitesse. En fait, le surnom le plus courant donné par les Français à leur pays est "l'hexagone". Dans les établissements scolaires, la très grande importance accordée par les parents et les enseignants aux mathématiques et à la réussite dans cette discipline montre bien cette vénération culturelle. Les élèves des lycées français doivent choisir une filière avec une matière dominante ; la filière la plus prestigieuse est celle des mathématiques et la concurrence pour y entrer est rude. Étant considérée comme la voie royale pour réussir dans l'enseignement supérieur et au-delà, beaucoup d'étudiants essaient de la suivre, même s'ils envisagent de prendre une autre orientation par la suite. Par conséquent, les enseignants peuvent s'appuyer sur le poids de leur discipline dans la tradition culturelle française lorsqu'ils travaillent avec leurs élèves (Zeldin 1983).

Trois cadres pour une analyse pédagogique, curriculaire et politique

Les outils théoriques permettant la comparaison des programmes et des pédagogies sur un plan interculturel n'étant pas très développés, trois cadres théoriques différents guident notre analyse utilisant les questionnaires de Stigler & Hiebert (1997) pour analyser la pédagogie en classe. Ils ont été élaborés à partir d'une étude vidéo comparant des cours de mathématiques de niveau 4^e aux États-Unis, en Allemagne et au Japon ; ils permettent d'identifier les différentes approches pédagogiques dans l'enseignement des mathématiques. Cependant, la question des standards nationaux étant assez cruciale dans l'agenda politique aux États-Unis et la France étant elle-même bien connue pour ses programmes nationaux, il nous semblait important d'étendre l'analyse au-delà de la pédagogie dans la classe pour prendre en compte les stratégies politiques mises en œuvre au travers des programmes scolaires par le système français pour guider l'instruction. Pour comparer les deux, nous avons choisi un cadre théorique que Porter, Archbald & Tyree (1991) ont mis en œuvre dans une comparaison des réformes des programmes de plusieurs États américains. Leur cadre ayant été aussi élaboré à partir d'une étude comparative, il a semblé approprié pour l'analyse des stratégies politiques dans notre propre travail. Enfin, il a semblé important d'évoquer

les liens entre ce qui se passe dans les écoles et la société au sens large. Les travaux du sociologue Bernstein (1971, 1975, 1990, 1996) semblaient tout à fait convenir à ce but. Ses théories sur la structure du discours pédagogique tiennent compte du système éducatif dans son ensemble, y compris les programmes nationaux choisis par le gouvernement et la façon dont ceux-ci sont mis en place sur le plan pédagogique. Elles font également le lien entre les procédés pédagogiques et la structure de classe d'une société, un élément important compte tenu du très grand écart entre riches et pauvres en France comme aux États-Unis. Bien que Bernstein n'ait pas appliqué personnellement ses théories aux comparaisons de différents systèmes éducatifs, ses étudiants et ses associés les ont utilisées pour conduire des recherches dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique latine (Bernstein 1996). [...]

Nous examinerons donc l'enseignement des mathématiques à l'école primaire par le biais de ces trois cadres et utiliserons le cadre de base de Stiegler & Hiebert (1997) pour observer ce qui se passe réellement pendant un cours de mathématiques ; celui de Porter, Archbald & Tyree (1991) pour explorer à l'échelon intermédiaire les structures politiques guidant les activités en classe ; enfin le cadre plus large de Bernstein (1971, 1975, 1990, 1996) pour établir le lien entre l'enseignement des mathématiques et certains problèmes de société à une plus vaste échelle. Notre enquête suit trois axes de recherche tirés de ces cadres :

- 1) Quelle sorte de pédagogie les Français utilisent-ils pour enseigner les mathématiques à l'école primaire ?
- 2) Comment le programme officiel de mathématiques est-il structuré ?
- 3) Quelles stratégies politiques les Français utilisent-ils pour mettre en place ces programmes de mathématiques à l'école primaire ? [...]

Trois types de sources ont été utilisés : des observations dans les écoles primaires françaises, des entretiens et des discussions avec des personnels d'éducation français, des documents publiés en français.

Les données ont été sélectionnées dans un ensemble plus vaste d'informations collectées par Fowler au cours de onze voyages d'études en France entre 1984 et 1997. Elle a rassemblé ces données sur treize écoles primaires : sept situées à Paris et six dans l'Est de la France. Celles-ci comprenaient des écoles de quartiers défavorisés ou de banlieues plus aisées, de zones urbaines très vastes, de villages, de villes de petite et moyenne taille. La durée des observations variait d'une demi-heure à une journée. [...] Le temps des entretiens allait de trente à cent vingt minutes ; les personnes interrogées étant des principaux de collège, des inspecteurs, des enseignants, des responsables syndicaux et le directeur d'un institut de formation des maîtres. [...] Au cours de ses voyages d'études, Fowler a eu aussi de nombreuses conversations informelles dans des lieux tels que des cafétérias de salle des professeurs, des cours de récréation, des voitures, des restaurants et chez des particuliers. [...] À de nombreuses occasions, les enseignants

français lui ont donné des documents ou lui ont recommandé des livres ou des articles de magazines. Elle a acheté certains de ces documents dans des librairies françaises y compris dans une librairie gérée par le ministère de l'Éducation nationale. Un ensemble de seize documents a ensuite été utilisé pour cette étude (parmi lesquels Auduc & Bayard-Pierlot 1995, CDDP de l'Aude 1997, Duveau & al. 1990, MEF 1992, MEN 1991a, 1991b, 1995, IUFM de Lorraine 1996).

Des techniques courantes d'analyse des données qualitatives ont été employées (Miles & Huberman 1994). Fowler a réduit la quantité de données en résumant les parties les plus intéressantes des documents en anglais. Elle a traduit également certains des entretiens et notes d'observation. En utilisant les cadres analytiques de Stigler, Hiebert, Porter, Arcbald, Tyree, et Bernstein, des catégories ont été développées et utilisées ensuite pour le codage et le tri des données. Dans chaque catégorie, les données sont comparées entre elles ; des constats provenant de sources différentes étant également mis en perspective. [...]

Quel type de pédagogie les Français utilisent-ils pour enseigner les mathématiques à l'école primaire ?

Les Français ont une conception très claire de la façon dont un cours de mathématique en primaire devrait être structuré et de ce qui devrait s'y passer. En 1996, dans un rapport d'évaluation suite à l'observation d'un cours de mathématiques dans une classe mixte CE1/CE2, une inspectrice évaluait les deux parties de la leçon :

- 1) la "situation problème" que l'enseignant et les élèves doivent résoudre en utilisant différentes stratégies ;
- 2) les "exercices appliqués" que les enfants doivent faire individuellement avec l'aide du professeur si besoin est.

De même, dans une école parisienne, un conseiller pédagogique disait à un enseignant stagiaire au sujet de sa leçon de mathématique : "vous devez aller du groupe-classe à l'individu. Vous devez passer de la position debout à la position assise. S'il y a une chose que je veux que vous appreniez en travaillant avec moi c'est que lorsque vous donnez aux enfants un phénomène à observer, quelque chose doit se produire." Dans la pratique, les enseignants français utilisent généralement un enseignement face au groupe entier pour mettre en place une situation problème et l'organiser en une séquence très structurée et très rythmée d'activités qui découlent du problème. Cette séquence doit impliquer tous les enfants de la classe en tant que participants actifs et occuper au moins les deux tiers du temps de la leçon. Elle doit également comporter un temps important de discussion sur la façon d'aborder le problème et sur les raisons pour lesquelles

une méthode pourrait être préférable à une autre. Par exemple, au cours d'une leçon observée dans l'école d'un petit village, l'enseignant demandait de façon répétée à son groupe classe (mixte de CE2, CM1, CM2) : "qui peut expliquer une autre méthode ?". Selon l'inspectrice mentionnée ci-dessus, le fait de demander aux enfants d'expliquer clairement ce qu'ils font les aide à "mieux structurer leur pensée". La discussion et les activités autour de la situation problème sont suivies d'exercices appliqués qui obligent les enfants à travailler individuellement et à utiliser les mêmes principes en lien avec une nouvelle situation problème. Par rapport aux normes américaines, les exercices sont très courts ; généralement, les enfants doivent juste répondre à deux ou trois questions sur la nouvelle situation. Ils font leurs exercices sur un petit cahier et sont censés faire apparaître tous les calculs mathématiques. L'enseignant corrige ces cahiers et les enfants les emmènent régulièrement à la maison pour les faire signer par leurs parents. L'enseignant corrige les exercices de chaque enfant au fur et à mesure qu'ils sont faits ou, s'il manque de temps, il les corrige pendant la pause de déjeuner. Une correction rapide est possible parce que les exercices sont courts et que la journée d'école comporte de longues pauses. [...]

Quand le cadre analytique de Bernstein (1971, 1975, 1990, 1996) est appliqué à cette pédagogie, il est clair que l'enseignement de mathématiques en France est très "visible". Les mathématiques sont fortement codifiées et très séparées des autres matières. Par exemple, l'étiquette mathématiques apparaît dans l'emploi du temps de l'enseignant, celui-ci annonce au début de la leçon que c'est une leçon de mathématiques et certaines sections des cahiers des enfants y sont consacrées. Les enfants savent précisément à tout moment ce qu'ils sont censés faire. Pendant la période de cours en groupe classe, ils sont supposés participer et les enseignants s'inquiètent souvent de savoir si les enfants suivent en leur posant des questions. Ils rappellent rapidement à l'ordre les enfants inattentifs, quelquefois avec des mots un peu durs. Quand l'heure est venue de travailler individuellement sur le cahier de mathématiques, les enfants comprennent qu'ils doivent fournir une solution au problème clairement identifié et montrer toutes les étapes de leur raisonnement. De plus, ils savent qu'ils doivent présenter leur page de cahier de façon propre et attrayante et qu'elle doit correspondre à un format particulier. Ils ont également conscience qu'on peut leur demander d'expliquer ce qu'ils ont fait soit oralement soit par écrit. Les critères d'évaluation de leur travail sont très explicites ; les enseignants notent sur une échelle de 1 à 20 et ajoutent un commentaire sur la présentation visuelle du travail des enfants.

Par ailleurs, l'enseignement est très cadré par le programme national et par l'enseignant qui détermine ce que les enfants vont étudier et à quelle vitesse ils vont avancer. [...]

Les questionnaires pédagogiques de Stigler & Hiebert (1997) apportent une autre façon de cerner l'approche française de l'enseignement des mathématiques. En réponse à la première question, l'enseignement des mathématiques en France doit être considéré comme inductif, plutôt que déductif, au moins à l'école primaire. Une "situation mathématique" concrète est donnée aux élèves qui doivent travailler de manière inductive pour résoudre les problèmes. Ensuite, les enseignants "développent" des concepts mathématiques plutôt qu'ils ne les postulent. Par exemple, au cours de la leçon décrite plus haut sur la notion d'échelle, l'instituteur utilisait de nombreux exemples et favorisait l'échange dans le groupe classe pour développer ce concept et le lier à celui de proportionnalité. De même, au cours d'une leçon observée dans l'Est de la France, un enseignant de CE2 développait le concept de soustraction à grande échelle en dessinant un grand nombre de séries d'objets au tableau et en discutant avec la classe sur les différents moyens de les utiliser pour représenter la soustraction. Troisièmement, en mathématiques, les enfants français consacrent la plupart de leur temps à participer avec leur enseignant au développement de concepts. Lorsqu'ils font un travail individuel, ils appliquent habituellement les procédés qu'ils ont appris à de nouvelles situations au lieu de pratiquer des exercices routiniers ou d'en inventer de nouveaux. Enfin, le rôle de l'enseignant consiste à animer le débat, à sélectionner les séquences d'activités de la leçon, à fournir des informations aux élèves et, à certains moments, à donner un cours magistral ou un résumé des idées nouvelles. [...]

Comment le programme de mathématiques de l'école élémentaire est-il structuré ?

Tableau I :
Structure du programme scolaire français hebdomadaire en école primaire

Cycle 2 (CE1/CE2) Enseignement de base		Cycle 3 (CM1/CM2) Enseignement d'approfondissement	
Matière	Horaires	Matière	Horaires
Français	9 heures	Français et langues étrangères	9 heures
Mathématiques	5 heures	Mathématiques	5,5 heures
Découverte du monde et éducation civique	4 heures	Histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie	4 heures

Cycle 2 (CE1/CE2) Enseignement de base		Cycle 3 (CM1/CM2) Enseignement d'approfondissement	
Matière	Horaires	Matière	Horaires
Enseignement artistique éducation physique	6 heures	Enseignement artistique éducation physique	5 heures
Études dirigées	2 heures	Études dirigées	2 heures
Total hebdomadaire	26 heures	Total hebdomadaire	25,5 heures

N.B. : l'objectif des études dirigées est d'aider les élèves à prendre de bonnes méthodes de travail et à s'auto-évaluer.

[...]

Les Français divisent leur programme en trois parties distinctes :

- 1) les nombres et l'arithmétique (quelquefois appelé calcul),
- 2) la géométrie,
- 3) les mesures. [...]

Le programme officiel apporte aussi aux enseignants une définition des objectifs d'apprentissage pour l'enseignement des mathématiques en CE2, CM1 et CM2. [...]

Nous aimerions faire apparaître ce qui fait défaut à ce programme officiel. Il ne recommande pas aux enseignants une séquence particulière au cours de laquelle les notions de mathématiques devraient être abordées. Mis à part le fait d'encourager les enseignants à utiliser des activités de résolution de problèmes, il ne propose pas de méthodes d'enseignement en particulier. Il ne comporte pas d'exemples de plans de cours ou de tests d'évaluation. Enfin, il ne propose pas une liste de manuels les plus recommandés. En France, le programme officiel pour l'enseignement des mathématiques est d'abord un squelette et rien de plus. [...]

Deux cadres théoriques sont utilisés pour analyser ce programme officiel : la typologie de stratégies politiques dans le domaine des programmes scolaires de Porter, Archbald & Tyree (1991) et les concepts de pédagogie visible et invisible de Bernstein. Il nous a semblé que le programme français n'était pas très normatif, il n'indiquait pas quels procédés devraient être utilisés dans l'enseignement, il ne recommandait pas de manuel et ne comportait pas de tests d'évaluation. Nous avons également compris que la mise en place du programme dépendait du pouvoir et de l'autorité. Il dépendait d'une part du pouvoir parce que les inspecteurs veillent particulièrement à ce qu'il soit suivi. Cependant, une inspection tous les trois ans ne suffit pas à expliquer l'application stricte du programme national par les enseignants dans les écoles françaises. Nous pensons donc que les normes pro-

fessionnelles et le statut du programme comme document officiel jouent aussi un rôle, comme le montre l'inspectrice mentionnée ci-dessus qui se référait à ces deux notions lorsqu'elle parlait du droit légal de chaque élève à apprendre les contenus du programme officiel. Selon les termes du cadre de Bernstein, le contenu officiel du programme est fortement codifié. [...] Cette codification très présente dans le programme en mathématiques se retrouve dans la pédagogie visible en classe.

Quelles stratégies politiques curriculaires et quels instruments les Français utilisent-ils pour mettre en œuvre le programme de mathématiques en primaire ?

Les Français associent deux stratégies politiques curriculaires mises en évidence par Porter, Archbald & Tyree (1991), lorsqu'ils utilisent simultanément une stratégie de contrôle descendante et une stratégie d'autonomie ascendante. Les stratégies de contrôle proviennent du sommet de la hiérarchie et comportent généralement des instructions claires sur les objectifs attendus et sur les procédés à mettre en œuvre pour les atteindre. Elles peuvent imposer des exigences aux enseignants comme aux élèves. Elles varient en fonction d'au moins quatre dimensions, la façon selon laquelle elles sont plus ou moins : prescriptives, logiques, autoritaires, incitatives.

Plus ces caractéristiques sont présentes dans la stratégie, plus elle laisse présager la pratique. En France, la stratégie de contrôle réside principalement dans le programme officiel décrit précédemment, dans un "livret scolaire" individuel rendu obligatoire par les autorités et dans les évaluations nationales menées en début de CE2 et en 6^e. Après avoir décrit les deuxième et troisième stratégies de contrôle, nous analyserons les trois autres en utilisant les cadres de Porter, Archbald & Tyree (1991). La seconde partie de cette section est consacrée aux stratégies d'autonomie. [...]

Le troisième instrument politique curriculaire est l'évaluation, menée en début de CE2 et de 6^e. Ce test, en vigueur depuis 1989, évalue les performances des élèves uniquement en mathématiques et en français. Les critères d'évaluation sont en lien direct avec les objectifs contenus dans le cadre du programme officiel. [...]

Selon les critères de Porter, Archbald et Tyree (1991), nous pouvons affirmer que la stratégie de contrôle du programme de mathématiques en vigueur dans les écoles primaires françaises n'est pas très prescriptive. Bien que des objectifs généraux soient définis, les enseignants sont libres de choisir non seulement leurs méthodes pédagogiques mais aussi leurs manuels, voire de ne pas du tout

utiliser de livre pour leur classe. Les tests ne couvrent pas tout le programme mais seulement les principaux objectifs définis dans les programmes en mathématiques et en français. De plus, la stratégie de contrôle française dépend beaucoup plus de l'autorité que de l'incitation. Cette autorité semble provenir tout d'abord du statut officiel de la politique scolaire, sa relation avec les normes professionnelles et de l'expertise de ses concepteurs, tous étant d'actuels ou d'anciens enseignants du primaire. La seule manifestation visible de pouvoir dans la mise en œuvre du programme est une inspection des enseignants tous les trois ans pour vérifier qu'ils respectent bien les objectifs. Par ailleurs aucune récompense ou sanction n'est liée au fait de suivre ou de ne pas suivre le programme. [...]

La deuxième stratégie politique liée au programme de mathématiques utilisé par les Français consiste en une stratégie de développement de l'autonomie présentant des éléments déjà identifiés par Porter, Archbald & Tyree (1991). Ces stratégies sont ascendantes et comportent rarement une formulation claire des objectifs attendus. Porter, Archbald & Tyree (1991) s'inspirent principalement de la description faite par Darling-Hammond (1988) des trois instruments politiques permettant de faire progresser les compétences des enseignants :

- 1) mettre en place une régulation pour améliorer la qualité professionnelle des enseignants,
- 2) donner aux enseignants plus de pouvoir dans la prise de décision sur le plan professionnel,
- 3) offrir aux enseignants plus de possibilités d'échanger leurs "bonnes pratiques".

Bien que la principale caractéristique du système scolaire français soit de fonctionner selon une politique de contrôle, deux stratégies de développement de l'autonomie semblent contrebalancer cette tendance. Tout d'abord, les Français mettent en place des dispositifs assez lourds pour superviser les enseignants dans l'intention de créer un corps de professionnels hautement qualifié et respecté. Depuis la fin du XIX^e siècle, la France a adopté une politique nationale de sélection et de formation des enseignants ; en 1989, des réformes importantes ont été mises en place pour améliorer encore la qualité du corps enseignant. [...]

Les procédures de sélection et le programme de formation des maîtres sont aussi conçus pour faire en sorte que les professeurs des écoles soient performants en français et mathématiques, les deux principales disciplines enseignées dans les classes de primaire. Par exemple, la moitié des IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) exige maintenant un test d'admission qui fait partie du processus de sélection des étudiants pour la première année ; c'est surtout un test de compétences en français et mathématiques. [...] Le concours de fin de première année comporte plusieurs chapitres mais les deux premiers tests –en français et mathématiques– sont déterminants. [...] Ainsi, à la fois par la procédure

de sélection et par le programme de formation des maîtres, les Français s'assurent que les enseignants de primaire sont compétents en mathématiques.

La deuxième stratégie de développement de l'autonomie utilisée par les Français se situe dans le management des écoles. Les directeurs d'école primaires ont peu de pouvoir ; ils n'embauchent pas les professeurs des écoles, ils ne les évaluent pas et sont eux-mêmes des enseignants. L'inspecteur d'académie est le supérieur hiérarchique des enseignants et des directeurs. Mais bien sûr il n'est pas très souvent présent dans les écoles. Tous les enseignants, ainsi que des représentants de parents d'élèves et des autorités locales, siègent à un Conseil d'école ; celui-ci adopte et évalue le projet d'école et décide de l'organisation du rythme scolaire hebdomadaire. Les enseignants siègent également à un conseil d'enseignement qui se réunit une fois par trimestre pour informer à la fois l'inspecteur et le directeur du travail réalisé dans l'école. [...]

Grâce à ces conseils, les professeurs des écoles contribuent très largement aux décisions concernant leurs établissements (Achddou & al. 1996, CDDP de la Haute-Marne 1995).

Par conséquent, le fait de contrebalancer la procédure de contrôle que représente le programme officiel, les livrets d'évaluation et les tests constitue bien une stratégie de développement de l'autonomie. Celle-ci procure aux enseignants une forme de contrôle professionnel sur l'aspect technique des prises de décision concernant le programme officiel. Les enseignants et les écoles décident de la façon dont le contenu du programme sera enseigné. Ainsi les politiques qui contrôlent le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage sont en tension avec les procédures permettant aux enseignants de prendre des décisions dans l'application du programme à l'échelle de la classe et à celle de l'école.

Débat et implications

Il apparaît clairement à la présentation des résultats de notre étude que la réussite des Français dans l'enseignement des mathématiques ne résulte pas du type de politiques recommandées par les hommes politiques américains lorsqu'ils s'appuient sur la publication de mauvais résultats dans les comparaisons internationales. Les Français n'utilisent pas une approche pédagogique fondée sur la compétence et la répétition ; ils n'ont pas d'évaluations sélectives en mathématiques à l'école primaire ; ils ne sont pas tenus responsables des résultats par le biais de récompenses ou de sanctions ; la journée de classe n'est pas plus longue qu'une journée moyenne aux États-Unis. La seule politique que recommandent les Américains à partir des comparaisons internationales de résultats –et que les Français mettent en œuvre– est un cadre curriculaire national. Bien que ce cadre national contribue sans doute à la réussite française, notre recherche fait apparaître d'autres

facteurs au moins aussi importants que le programme officiel lui-même. Il y a quatre raisons majeures à notre avis pour expliquer ce succès français dans l'enseignement des mathématiques. Ce sont :

- 1) un emploi judicieux de l'évaluation formative pour guider l'enseignement,
- 2) des procédés de recrutement et de sélection des enseignants qui garantissent leur qualité professionnelle dans l'enseignement des mathématiques,
- 3) l'utilisation de méthodes pédagogiques qui désavantagent moins les élèves défavorisés et minoritaires que d'autres méthodes qui auraient pu être choisies,
- 4) l'emploi d'une approche constructiviste de l'enseignement des mathématiques.

Explorons successivement chacun de ces facteurs.

Un emploi judicieux de l'évaluation formative

Comme plusieurs autres pays européens, les Français ont repoussé les évaluations sommatives des élèves en fin de cycle secondaire. Aujourd'hui, les jeunes Français se trouvent confrontés à ce type d'évaluation lors du passage du baccalauréat à la fin du lycée. Les tests de compétence sélectifs, aujourd'hui très présents dans les écoles américaines à chaque niveau, n'existent pas du tout dans les écoles primaires françaises. Cependant, le caractère en apparence insignifiant de l'évaluation sommative ne signifie pas pour autant que l'évaluation ne soit pas importante. Au contraire, des stratégies d'évaluation formatives sont très présentes dans le paysage pédagogique français et jouent un rôle très important dans la poursuite des objectifs en mathématiques : il faut que les enfants acquièrent une connaissance conceptuelle des mathématiques qui soit utile, pratique et rationnelle sur le plan théorique.

En fait, en France, trois sortes d'évaluation formative permettent d'améliorer l'apprentissage individuel des mathématiques dans les écoles primaires. La première consiste en un cahier d'élève réservé aux mathématiques pour chaque année d'études. Les enseignants consacrent beaucoup de temps et d'énergie à lire et corriger ces cahiers –au moins autant de temps que les élèves ne mettent à les rédiger. Ils les restituent également très vite aux élèves, souvent au cours de la séance elle-même et presque toujours dans la même journée. Ce retour rapide permet aux élèves de voir et de corriger leurs erreurs tout en conservant encore clairement l'activité en mémoire. [...]

Ensuite, chaque enseignant tient un livret scolaire qui explique et interprète les progrès et les réussites de l'élève. Ce document suit l'élève à chaque étape de sa scolarité et sert d'outil d'évaluation formative pour évaluer son travail et trouver les moyens de répondre à ses difficultés. Les parents ou les responsables légaux consultent ce livret régulièrement, y réagissent et le signent avant

de le restituer à l'école. [...] Ce livret relie l'élève, le programme, l'enseignant, la pédagogie et la famille, il permet de mettre en valeur le travail de l'élève et donne la possibilité à tous de voir ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas.

Enfin, les tests d'évaluation nationaux en début de CE2 et de 6^e permettent à la fois aux enseignants et aux inspecteurs d'académie de connaître et de répondre le mieux possible aux lacunes de chacun dans la compréhension des mathématiques. Les enseignants reçoivent copie des résultats de chaque élève ainsi que des informations sur la situation de leur classe comparée aux résultats nationaux. Ils sont censés utiliser cette information pour planifier leurs cours de mathématiques. Les inspecteurs d'académie reçoivent une analyse détaillée des résultats nationaux sur chaque exercice du test, avec des indications non seulement sur le pourcentage d'élèves ayant réussi l'exercice mais également le pourcentage de mauvaises réponses et les erreurs les plus courantes. Cette analyse est suivie d'un commentaire mettant en exergue les points forts, les faiblesses et les confusions. Les inspecteurs d'académie sont censés utiliser ces informations pour planifier des actions de formation pour les enseignants.

Ces trois sortes d'évaluation formative se renforcent mutuellement, permettant ainsi aux acteurs français de l'éducation de travailler de manière plus compétente lorsqu'ils enseignent les mathématiques. Les professeurs consciencieux ont à leur disposition des bilans qui leur apportent des informations pertinentes sur les performances de chaque enfant en mathématiques. S'ils le souhaitent, ils peuvent reconstituer le parcours d'un enfant pour connaître l'origine de ses difficultés grâce au livret scolaire et ainsi mieux comprendre les lacunes qui en sont la cause. Insistons cependant sur le fait que les enseignants ont la possibilité de mener à bien cet ambitieux programme d'évaluation formative parce que la structure de la journée et de la semaine de classe leur permet de corriger le travail des enfants de manière opportune. De plus, comme ils ne passent que 26 heures par semaine devant les élèves, ils ont du temps pour compléter les livrets scolaires, analyser les cahiers et réfléchir sur le sens des résultats aux tests afin de planifier leurs cours. Les systèmes scolaires américains pourraient adopter un programme d'évaluation formative aussi sophistiqué s'ils voulaient accorder aux enseignants du primaire beaucoup plus de temps de concertation qu'ils n'en ont aujourd'hui.

Des enseignants compétents en mathématiques

En France, le cours de mathématiques en primaire est un cours interactif dans lequel le professeur joue le rôle principal d'orchestrateur d'une série d'activités centrées sur une situation problème. Par le biais de questions, de débats, de soulèvement de problèmes en lien avec la situation et un retour rapide sur le travail de

l'élève, l'enseignant guide celui-ci dans sa compréhension des concepts mathématiques et sa capacité de "résolution" des exercices mathématiques. En France, on ne voit pas souvent de cours comme ceux observés par Stigler & Hiebert (1997) dans les écoles américaines et qui rappelleront nombre de souvenirs aux lecteurs de cet article –des cours où le professeur présente d'abord un nouvel algorithme ou un nouveau concept et où il opère ensuite des mises en pratique sous la forme de nombreux exercices. Bien que les raisons de ces différentes approches de l'enseignement des mathématiques soient certainement complexes et comportent des attitudes culturelles différentes envers cette discipline, une chose apparaît clairement : les professeurs des écoles françaises sont compétents en mathématiques. Leur niveau élevé de compétence n'est pas essentiellement le résultat de leur propre apprentissage scolaire des mathématiques au cours de l'enfance, mais plutôt le produit d'une politique délibérée de sélection de personnes ayant un certain niveau de connaissances mathématiques pour intégrer la formation des enseignants et obtenir le diplôme de professeur des écoles. C'est également le résultat d'une politique de formation des enseignants du primaire centrée sur les mathématiques et la pédagogie.

L'exemple français laisse à penser que l'une des façons les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques en primaire aux États-Unis serait de se concentrer sur les processus de sélection et de formation des enseignants. Si les États américains adoptaient des politiques garantissant que seules les personnes compétentes en mathématiques, aptes à en discuter, capables de les remettre en question et d'aider les enfants à les explorer, soient appelées à enseigner dans les écoles primaires, des progrès remarquables dans les réussites en mathématiques pour une génération d'élèves pourraient certainement être constatés. [...]

Par conséquent, pour attirer des professeurs comme ceux-là, il semble nécessaire d'introduire en même temps une autre politique de développement de l'autonomie, telle qu'une forme de management situé dans les écoles. [...] Cependant, nous craignons que l'usage simultané de stratégies de contrôle et d'autonomie ne soit efficace que sous certaines conditions. En nous fondant sur l'exemple français, nous supposons par exemple qu'elles ne peuvent être employées efficacement que si le cadre des programmes scolaires n'est pas trop prescriptif et s'il exclut les récompenses et sanctions liées aux tests sélectifs. [...]

Politiques et pratiques appropriées pour les enfants défavorisés

Les résultats nationaux dans les comparaisons internationales de mathématiques sont les résultats moyens de tous les enfants possédant la même nationalité ayant passé ce test. Ceci signifie que les pays qui évitent de présenter un trop grand nombre d'enfants avec des résultats faibles auront des résultats moyens plus élevés que ceux qui ne le font pas. Par rapport à d'autres pays, la France

comme les États-Unis sont désavantagés parce qu'une grande partie de leur population scolaire est défavorisée. Étant donné que la réussite scolaire est liée à la classe socio-économique, de ce fait, les enfants français et américains devraient avoir des résultats plutôt faibles aux tests internationaux – ainsi que dans les autres tests (Biddle 1997). De toute évidence, il y a d'autres raisons que les résultats des comparaisons internationales pour expliquer le fait que les Français et les Américains mettent en place des politiques d'éducation visant à aider les enfants défavorisés à surmonter leurs difficultés scolaires liées à leur appartenance sociale. Et ces deux pays ont agi dans le même sens. Nous pensons cependant que les Français ont utilisé des politiques plus efficaces qu'aux États-Unis et qu'une grande partie de leur réussite en mathématiques peut être attribuée à des pratiques et des politiques en éducation qui mettent l'accent sur la réussite des enfants défavorisés.

La première de ces politiques correspond à l'offre d'un cycle préscolaire de quatre ans dans l'enseignement public. [...] Les enseignants des écoles maternelles françaises sont des professeurs des écoles diplômés qui travaillent sur la base de programmes d'enseignement ; bien que les enfants passent la plupart de leur temps à jouer, l'enrichissement du langage et le développement de notions mathématiques sont des aspects importants de ces programmes. L'argument avancé par les Français pour justifier ce programme très développé pour les jeunes enfants de la maternelle est qu'il aide les plus défavorisés et ceux issus de minorités à intégrer l'enseignement primaire avec plus de chances de réussite qu'ils en auraient eues autrement. [...] Ainsi, nous voudrions suggérer que l'amélioration de l'apprentissage des mathématiques pour l'ensemble des enfants américains (un objectif beaucoup plus intéressant que l'augmentation des résultats aux tests !) exigera probablement un engagement similaire pour un enseignement de qualité en école maternelle.

Deuxièmement, dans les écoles primaires, les Français constituent des groupes-classe hétérogènes. Les responsables de l'éducation sont fortement opposés à toute forme de sélection à l'école primaire sous prétexte qu'elle entraîne des inégalités dans l'accès aux connaissances. Leur refus de groupes de niveau est tel qu'ils ne divisent même pas les enfants en petits groupes selon leurs compétences pour les cours en classe entière. Ainsi, les enfants ne sont jamais répartis en groupes pour le cours de mathématiques. Au contraire, comme nous l'avons constaté, les enseignants français utilisent le groupe-classe pour le cours de mathématiques et attendent que chaque enfant participe et essaie de résoudre les problèmes. Bien que cela implique que certains élèves soient en difficulté, parce qu'ils ont du mal à suivre le rythme, cela signifie aussi que tous sont confrontés au même défi mathématique. Les deux heures d'études dirigées hebdomadaires permettent aux enseignants de remédier aux difficultés de certains élèves et peuvent d'une certaine façon compenser le rythme rapide des apprentissages. [...]

Cependant, ce rythme rapide génère des difficultés pour beaucoup d'enfants et le taux d'échec atteint un niveau inacceptable. La mise en place d'études dirigées en 1995 représente une petite avancée dans la résolution de ce problème, mais elle ne suffira probablement pas. La France comme les États-Unis ont besoin de trouver de meilleures façons d'enseigner aux enfants défavorisés. Nous pensons cependant que la France est plus près d'atteindre ce but que les États-Unis.

Une approche constructiviste de l'enseignement des mathématiques

L'approche française de l'enseignement des mathématiques est une approche constructiviste. Le programme officiel fait clairement apparaître que les enseignants doivent travailler de façon à relier le monde de la classe, la discipline et les expériences des apprenants pour permettre à l'apprentissage de s'ancrer durablement. L'observation des cours laisse à penser que les enseignants respectent effectivement cette directive. Le cours de mathématiques n'est jamais un exercice abstrait de manipulation de chiffres. Il est au contraire inscrit dans une situation problème issue du vécu des enfants –par exemple, un voyage au Mont-Saint-Michel, marquer les points à un jeu ou interpréter des horaires de train. Les enseignants établissent un lien très explicite entre le nouvel apprentissage et les connaissances préalables des enfants. Le cours de mathématiques est aussi inscrit dans le contexte social ; celui-ci correspond au contexte de la classe, les enfants étant en interaction lorsqu'ils débattent avec l'enseignant et leurs camarades sur une série d'activités liées à la situation problème. [...]

Cependant, nous supposons que la plupart des Américains hésiteraient à qualifier la pédagogie appliquée aux mathématiques en France de constructiviste car elle est inscrite dans une pédagogie visible. Bien qu'il n'y ait pas de raison logique de penser que l'approche constructiviste puisse être utilisée seulement en lien avec une pédagogie invisible, c'est le point de vue défendu par beaucoup d'Américains. En fait, ils ont tendance à définir le constructivisme et la pédagogie invisible comme des pôles opposés à l'apprentissage par cœur et à la pédagogie visible, comme indiqué dans le schéma 1. Le cas français laisse supposer cependant que le lien entre d'une part le constructivisme et l'apprentissage par cœur et, d'autre part, la pédagogie visible et invisible, correspond au schéma 2.

Schéma° 1. Deux ensembles en opposition



Schéma 2. Des variables indépendantes

	Pédagogie visible	Pédagogie invisible
Méthode du par cœur	Pédagogie américaine traditionnelle	Centres d'apprentissage avec focalisation sur la répétition
Méthode constructiviste	Centres d'apprentissage qui développent les concepts et l'esprit critique	Pédagogie utilisée dans les cours de mathématiques de classe élémentaire en France

De notre point de vue, inscrire le constructivisme dans une pédagogie visible est une approche convaincante de l'enseignement des mathématiques pour deux raisons. Tout d'abord, il est très vraisemblable que les enseignants utiliseront des méthodes constructivistes, car il est très difficile, comme l'indique Bernstein, de mettre en place une pédagogie invisible dans beaucoup d'écoles. Un emploi efficace de cette pédagogie dépend de trois conditions : avoir des enfants issus de classe sociale moyenne, de petits groupes-classe et une architecture scolaire appropriée. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, "l'enseignant se trouvera en grande difficulté" (Bernstein 1975, 17). De plus, les pédagogies invisibles coûtent cher, car elles demandent beaucoup de temps, surtout pour les enseignants qui doivent collecter et organiser les supports pédagogiques et planifier les séquences d'enseignement (Bernstein 1996). Dewey lui-même attribue beaucoup des échecs de l'éducation progressiste "aux défauts de la planification insuffisamment réfléchie et anticipée" (1968, 57). Néanmoins, comme l'indique Bernstein, lorsque des pédagogies invisibles sont mises en place, les autorités scolaires reconnaissent rarement les coûts invisibles que cela génère et par conséquent ils ne donnent pas aux enseignants assez de temps sur la journée d'école pour planifier et organiser leur travail. Au contraire, ils s'attendent à ce que les enseignants prennent sur leur temps personnel, ce qui provoque de la fatigue et conduit à "une pédagogie inefficace due à trop de sollicitations de la pratique" (Bernstein 1996, 63). En utilisant le constructivisme avec une pédagogie visible, les Français évitent ces problèmes et augmentent la probabilité que les enseignants utilisent des méthodes constructivistes. [...]

Les Français n'ont certes pas résolu tous les problèmes posés par leurs populations d'élèves d'origine immigrée ou populaire. Mais en combinant le constructivisme avec une pédagogie visible, il est certain qu'ils apportent un contenu mathématique stimulant sur le plan intellectuel dans un discours pédagogique très largement compris par les élèves et leurs parents. Ceci est sans aucun doute l'une des raisons de leur succès en mathématiques.

Conclusions

Les Américains ont beaucoup à apprendre des Français en ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques à l'école. Soutenus par un programme scolaire strict, centré sur des objectifs précis, des pratiques d'évaluation et une pédagogie appropriées ainsi que des enseignants compétents, les élèves français développent très tôt dans leur scolarité des aptitudes mathématiques et des capacités de résolution de problèmes. Leur préparation solide dans les classes de l'école primaire explique probablement leurs taux de réussite récurrents dans les comparaisons internationales en mathématiques. Il est certain que les politiques et les pratiques de beaucoup d'autres pays seraient tout aussi instructives si elles étaient étudiées en profondeur. Nous espérons que les prochaines comparaisons internationales suivront l'exemple de l'enquête TIMSS en apportant des informations complémentaires sur les programmes de mathématiques et les pédagogies employées par les pays participants. De telles informations seraient beaucoup plus utiles que de simples rapports sur les comparaisons des résultats. Bien que celles-ci puissent encourager les discussions et les échanges sur les politiques et les pratiques en éducation, elles présentent finalement peu d'utilité pour introduire des changements décisifs dans l'un ou l'autre domaine.

Références bibliographiques

- ACHDDOU B, JOUAN Y, REAUDEAU G, JALIMI J., GUIBERT A., CAZABAT M., LOSTIE G., GUILLO A. & FAUCON G. 1996 Guide de l'instituteur et du professeur d'école, Nantes, Hachette-éducation
- AUDUC J.-L. & BAYARD-PIERLOT J. 1995 *Le système éducatif français*, Le Perreux-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil
- BERNSTEIN B 1996 *Pedagogy, symbolic control and identity*, Londres, Taylor & Francis
- BERNSTEIN B 1971 *Theoretical studies towards a sociology of language* [The French Educational System], Londres, Routledge & Kegan Paul
- BERNSTEIN B 1975 *Class and pedagogy: Visible and invisible*, Paris, OCDE
- BERNSTEIN B 1990 *The structuring of pedagogy discourse*, Londres, Routledge
- BIDDLE B.J. 1997 "Foolishness, dangerous nonsense and real correlates of state differences in achievement", *Phi Delta Kappan*-79, 9-13
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. 1990 *Reproduction in education, society and culture*, Thousand Oaks CA, Sage
- CDDP DE L'AUDE 1997 *Professeurs des écoles : premier concours interne*, Carcassonne, CRDP
- DARLING-HAMMOND L. 1988 Policy and professionalism, in Lieberman A. ed. *Building a professional culture in schools*, New York, Teachers College Press
- DEWEY J. 1968 *Experience and education*, New York, Collier Books

- DUVEAU V., RAPOPORT D., SANGUINETTI M.-O. & VERSINO C. 1990 "Une nouvelle politique pour l'école primaire", *Naitre et grandir-septembre 1990*, 8-16
- FINN C.E. 1991 *We must take change*, New York, Free Press
- IUFM DE LORRAINE 1996 *Livret de l'étudiant et du professeur stagiaire*, miméo, IUFM de Lorraine
- McKNIGHT C.C., CROSSWHITE F.J., DOSSEY A., KIFER E., SWAFFORD J.O., TRAVERS K.J. & COONEY T.J. 1987 *The underachieving curriculum : Assessing US school mathematics from an international perspective*, Champaign IL, Stipes
- MEF (Ministère de l'Économie et des Finances) 1992 *Recensement de la population de 1990*, Paris, INSEE
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale) 1991a *Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2*, Douai, imprimerie nationale
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale) 1991b *Cycle des approfondissements, cycle 2*, Douai, imprimerie nationale
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale) 1995 *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale) sd *Évaluation CE2-6^e : résultats nationaux septembre 1994*, Paris, MEN
- MILES M.B. & HUBERMAN A.M. 1994 *Qualitative data analysis (2nd ed.)*, Thousand Oaks CA, Sage
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS [NCES] 1997a Pursuing excellence: A study of US eighth grade mathematics and science teaching, learning, curriculum and achievement in international context, <www.nces.ed.gov/timss/>
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS [NCES] 1997b Pursuing excellence: A study of US twelfth grade mathematics and science teaching, learning, curriculum and achievement in international context, <www.nces.ed.gov/timss/>
- PORTER A., ARCHBALD D. & TYREE A. 1991 Reforming the curriculum, in Fuhrman S. & Malen B. (eds) *The politics of curriculum and testing*, Londres, Falmer, 11-36
- RICKOVER H. 1963 *American education, a national failure: The problem of our Schools and what we can learn from England*, New York, Dutton
- STIGLER J. & HIEBERT J.J. 1997 "Understanding and improving classroom mathematics instruction: An overview of the TIMSS video study", *Phi Delta Kappan*-79, 14-21
- UNRUH G. & UNRUH A. 1984 *Curriculum development: problems, processes and progress*, Berkeley CA, McCutcheon
- ZELDIN T. 1989 *Les Français*, Paris, Fayard

La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse

JOËL ZAFFRAN

Université de Bordeaux 2 Victor Segalen

Département de Sociologie

3 place de la Victoire

33076 Bordeaux Cedex

joel.zaffran@lapsac.u-bordeaux2.fr

Dans *L'Évolution pédagogique en France*, Durkheim défend l'idée qu'il n'existe pas d'éducation idéale et parfaite qui vaudrait pour tous les hommes. Sa démonstration est servie par une fresque historique du système éducatif d'où se dégagent des variations du contenu des savoirs transmis selon les périodes. L'explication donnée à cette scansion est en lien avec une conception fonctionnaliste du système scolaire : l'école étant subordonnée au système social auquel elle appartient, la formation qu'elle dispense doit réaliser les hommes tels que la société –et non la nature– veut qu'ils soient. Sociologue de son temps, Durkheim applique ce modèle d'analyse à l'école républicaine qu'il conçoit comme un lieu de diffusion d'une morale laïque (Durkheim 1992).

Si chaque société se fixe un certain idéal de l'homme, comment l'école arrive-t-elle à transmettre efficacement les savoirs et les valeurs en lien avec une morale exempte de toute conception théologique ? L'objet de cet article consiste donc à reprendre l'analyse à l'endroit où Durkheim l'a laissée puisqu'il s'agit de construire une problématique de la socialisation scolaire à partir de la régularité. Après avoir mis au jour les attaches de la discipline avec la régularité, une fois entrevues les analogies du système de règles scolaires avec le modèle religieux d'éducation, le modèle classique de la socialisation à l'école républicaine est comparé avec une autre école que l'histoire scolaire permet de distinguer : l'école démocratique de masse. La première, bien que fondée sur une séparation entre l'école primaire pour tous et le lycée pour les élèves issus de la bourgeoisie ou les boursiers, était portée au XIX^e siècle par une tradition de formation de citoyens doués de raison grâce à une culture commune et spécifique que tout enseignement scolaire apporte en plus des savoirs (Chervel 1998). La seconde est définie par Dubet (2003, 385) : c'est une école qui, à partir des années 1960,

articule cette tradition avec une exigence d'accueil de tous les élèves au-delà de l'enseignement primaire et indépendamment de l'origine sociale ; elle s'installe avec le collège unique et l'allongement considérable des études, quand s'étiolo le système dual de l'école républicaine, que s'installe l'idéal d'une égalité pure qui fait du mérite personnel la clef de la réussite et que se développe dans le même temps la compétition entre les élèves.

Cette comparaison ne doit pas laisser croire que l'ordre régnait au sein de l'école républicaine ou que le désordre serait le maître mot de l'école démocratique de masse, pas plus qu'elle ne rend possible un discours nostalgique sur l'autorité à l'école d'hier et son affaiblissement. Elle s'envisage comme une méthode heuristique fondée sur la proposition suivante : la régularité, en systématisant l'organisation du temps, a permis d'agir méthodiquement sur l'enfant afin de développer en lui un état physique, intellectuel et moral que réclament de lui la société dans son ensemble ainsi que le milieu particulier auquel il est destiné ; toutefois, les mutations de l'école ont transformé la nature de la régularité. Celle-ci n'est plus réductible à un esprit de discipline fondé sur des principes rationnels et universels mais devient le ressort d'une régulation différente de celle en vigueur à l'école républicaine. Certes, l'école démocratique de masse n'est pas épurée de toute norme morale et de tout principe supérieur aux individus. Preuve en est la manière avec laquelle les principes d'égalité et de mérite sont les vecteurs d'un rapport des élèves à l'école (Dubet 2000). La présente analyse soutient que le passage de l'école républicaine à l'école démocratique de masse s'accompagne d'une transformation de la nature et du contenu de la régularité. Dans un premier temps, le rôle de la régularité à l'école est mis en évidence afin de redéfinir la conception durkheimienne de l'enfant en l'articulant aux notions de liberté, de moralité, de temps et d'espace scolaires. Dans un second temps, les changements des formes de régulation et des modes de socialisation sont saisis pour soumettre la régularité à un nouvel examen.

L'école contre la crise

L'analyse de l'école –plus largement des institutions sociales– que propose Durkheim est liée à la vision inquiète de la société dans laquelle il vit : “il n'y a pas dans l'histoire de crise aussi grave que celle où les sociétés européennes sont engagées depuis plus d'un siècle” (1963, 86). Cette crise se nourrit des effets sociaux de la division du travail et de la différenciation sociale, de la conséquence des défaites militaires sur la conscience nationale, des attaques contre l'universalisme républicain. Préoccupé par la question des risques d'anomie sociale que court la société moderne, Durkheim trouve en la morale la réponse

aux problèmes d'intégration sociale et en l'école le cadre d'une socialisation en lien avec un idéal d'éducation.

La lecture du cours sur *L'Éducation morale* (1963) fait à la Sorbonne en 1902-1903 permet de mesurer les enjeux que représente l'institution scolaire. L'école doit pallier les conséquences de l'individualisme moderne et de la différenciation sociale par sa capacité à édifier des êtres qui empruntent des directions différentes mais défendent avec la même hardiesse des idéaux communs. Cette fonction est d'autant plus importante qu'il n'existe plus d'associations intermédiaires entre la famille et l'État. L'abolition de ces groupes conduit à attribuer au système éducatif la mission suprême de former et de préparer les élèves à une vie plus haute que celle promise par la famille. L'institution scolaire comble le vide social entre l'individu et la Nation ; telle une machine, elle fabrique des citoyens liés entre eux par des références universalistes en s'appuyant sur un modèle de socialisation qui formate l'idéal vers lequel les hommes doivent tendre et fait de la morale et de la discipline scolaire un enjeu éducatif majeur. Or cette morale reste à définir puisque, selon Durkheim (1996, 100), "la morale traditionnelle est ébranlée, sans qu'aucune autre se soit formée qui en tienne lieu. Et le sociologue d'ajouter que d'anciens devoirs ont perdu leur empire, sans que nous voyions encore d'un œil assuré quels sont nos devoirs nouveaux". Il demeure que toute morale, y compris laïque, fait appel à un système de règles qui prescrit à l'individu la manière de se conduire dans des circonstances déterminées.

C'est en abordant de la sorte la morale que Durkheim (1990) commente l'œuvre de Rabelais. La lecture de *Pantagruel* et de *Gargantua* vise à comparer la nature de l'idéal de l'Homme de la Renaissance avec celui de la société industrialisée, avec un intérêt marqué pour les moyens pédagogiques utilisés en vue d'éduquer. Rabelais ne conçoit pas l'enseignement sans la variété des savoirs qui stimule la soif de connaissances. L'Homme idéal, doté d'une connaissance universelle et totale, est formé autant par le corps que par l'esprit (d'où l'importance des exercices physiques et de l'expérimentation), à l'aide de méthodes fondées sur l'apprentissage par la distraction. Ces idées pédagogiques sont liées au programme religieux de Rabelais (l'étude directe de la Bible) qui proclame la nécessité de se passer des institutions créées par les hommes. L'humaniste défend donc l'idée d'une morale conforme aux exigences de la nature et envisage l'éducation à partir de la liberté et de l'excès. Les allégories de *Pantagruel* traduisent l'idéal d'une société où les hommes aux esprits affranchis se développeraient librement.

Rabelais –Durkheim y insiste– refuse toute réglementation, discipline, obstacles apportés à la pleine expansion de l'activité. Le temps ne doit pas être une entrave à la libre expression car une éducation parfaite n'est possible que si, outre l'apprentissage de la science et la connaissance des faits de nature, les heures cessent d'imposer leur loi. Condamnant tout ce qui contient les désirs, les besoins et les passions des hommes, Rabelais prend l'abbaye de Thélème comme

le modèle d'une société exemplaire puisqu'elle fait perdre au temps sa régularité : "car la plus vraie perte de temps est celle de compter les heures. [...] La plus grande sottise du monde est de laisser une cloche guider notre vie, au lieu de guider notre temps selon le bon sens et la raison" (*Gargantua*, "Comment Gargantua fit bâtir pour le moine l'abbaye de Thélème", ch. 1). L'abbaye de Thélème est censée être une société parfaite dans la mesure où elle fabrique l'idéal antique au sens de Rabelais. Ce que Durkheim commente sous l'angle du temps et de la liberté : "toute la vie des Thélémites, dit Rabelais, 'était employée non par lois, statuts ou règles, mais selon leur vouloir et franc arbitre'. Ils mangeaient, buvaient, dormaient quand ils voulaient, comme ils voulaient, autant qu'ils voulaient. Nulle muraille à ce monastère, construit tout au rebours des monastères ordinaires. Point de vœux, bien entendu, puisque les vœux ont pour objet de lier, d'enchaîner la volonté. Pas même de cloches ni d'horloges qui découpent la journée en tranches définies, en périodes délimitées consacrées à des occupations déterminées. Les heures sont comme des bornes mises au temps ; il faut que lui aussi coule avec aisance et en liberté, sans qu'il ait, pour ainsi dire, conscience de lui" (Durkheim 1990, 210). La bonne volonté et le libre arbitre de chacun rythment la vie à l'abbaye de Thélème.

Les vertus de la discipline et de la régularité

Cette approche de la liberté et de l'éducation n'est envisageable que si l'axiome est posé de la bonté fondamentale et illimitée de la nature humaine. Durkheim fait prévaloir le caractère négatif et asocial de l'enfant. Il se réfère pour cela à Sully dont l'ouvrage de 1898 fait du caractère primitif de l'enfant la première prémisse de la démonstration, puis de l'égoïsme, du penchant pour le mensonge et de la lutte contre l'autorité la seconde prémisse d'un raisonnement sur la nature de l'enfant. Dans *L'Éducation morale*, un parallèle similaire existe entre les traits distinctifs de l'enfant et ceux de l'humanité primitive. La période infantile, dit Durkheim, est marquée par une instabilité et une fugacité tout comme "les peuples qui n'ont pas encore dépassé les formes les plus inférieures de la civilisation se font, en effet, remarquer par cette même mobilité d'idées et de sentiments, la même absence de suite dans la conduite individuelle" (1963, 94). Une telle conception de l'enfance suppose logiquement une mise à distance des thèses de Rabelais en éducation. Si la liberté est un bien auquel l'enfant peut prétendre, il faut qu'il se soumette au préalable à une autorité extérieure. La liberté absolue est nuisible à l'intégration sociale puisqu'elle n'est qu'anomie ; elle devient en revanche une ressource dès lors que l'individu est en situation de subordination sociale car "la liberté est fille de l'autorité bien entendue". Une éducation par la gêne acquiert sa pertinence puisque la sujétion permet à

l'enfant de comprendre que les contraintes qui pèsent sur lui sont une condition de son autonomie.

De quels moyens pourrait se doter l'école pour assurer cette finalité ? Durkheim fait appel à une argumentation d'ordre psychologique et cognitif puisqu'il s'agit de réguler les appétits insatiables et de contrôler les penchants égocentriques de l'enfant, puis d'établir un équilibre entre l'action et la morale. C'est là qu'intervient l'esprit de discipline qui, mis au service d'une socialisation scolaire, peut être le vecteur d'un contrôle de soi. La discipline scolaire permet à l'enfant qui n'est pas mûr pour la vie sociale de prendre l'habitude de se contenir aidé par l'ascendance de l'enseignant qui garantit le respect des normes scolaires. En acceptant de se soumettre à l'autorité morale de l'adulte, l'enfant s'initie à ses devoirs d'élève qui ne sont qu'une transposition de ses devoirs de citoyen. Toutefois, l'autorité seule ne suffit pas à ancrer dans la personnalité de l'élève les principes moraux. Elle doit être soutenue par un système de règles assurant une régularité de l'action car "c'est la régularité relative des conditions diverses dans lesquelles nous sommes placés qui implique la régularité relative de notre conduite" (1963, 40). La régularité aide à faire grandir l'enfant en le rendant maître de lui, à la condition de le maintenir dans un système de règles précises et dans le même temps d'aiguiser sa réflexion. Sinon le risque est grand de le laisser s'installer dans un automatisme machinal. En ce sens, l'esprit de discipline est utile à l'enfant et à la société puisque "la discipline morale ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite : son action s'étend plus loin. Elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs et de leur faire la loi... La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu" (1963, 42). Concevoir la socialisation scolaire comme la confrontation à un système de règles d'action conduit à faire de l'arrachement à l'arbitraire individuel une voie nécessaire et de la discipline une façon de quitter cet état d'enfance trop instable pour autoriser une attitude de "fonctionnaire de l'ordre social" pour reprendre l'expression de Durkheim.

Une continuité historique

Le contenu de la socialisation scolaire que propose Durkheim n'est pas construit ex nihilo. La morale ne serait plus la morale si elle n'avait plus rien de religieux ni de sacré. Par la substitution de la morale sociale à la morale religieuse, Durkheim parvient à reprendre le système de règles fondé sur la discipline et la régularité défendant le modèle de la Raison contre le modèle religieux sans vider

le premier du contenu sacré qui dans le second ouvre la voie à la révélation et à l'amour. La conversion doit alors être comprise comme le passage d'une croyance considérée comme fausse à la vérité présumée par une transformation de l'âme tout entière : "le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. C'est là ce qui explique l'apparition d'une idée que l'Antiquité a totalement ignorée et qui, au contraire, a joué dans le christianisme un rôle considérable : c'est l'idée de conversion" (Durkheim 1990, 33). Si le but de l'éducation est de changer le point de vue de l'enfant sur le monde, il faut trouver dans l'éducation religieuse, précisément dans la pédagogie chrétienne, le schéma éducatif permettant de créer une disposition générale de l'esprit et de la volonté.

Longtemps apanage de l'Église enseignante, la socialisation par des règles précises et contraignantes a fait ses preuves en matière d'éducation religieuse. Les ordres religieux ont été les spécialistes du temps et, comme les qualifie Foucault (1975, 152), les techniciens du rythme et des activités régulières. À cet égard, le *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus illustre une première approche de l'organisation rationnelle des méthodes d'apprentissage. Édité en 1599, il consacre un chapitre à la répartition du temps pour chaque classe (inférieure, humanité et grammaire) et chaque niveau, cela afin "que l'on sache avec certitude quelles heures sont consacrées à quels exercices" (n°338). La *Conduite des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de la Salle donne son acuité à la référence à un temps spécifique pour des raisons pratiques mais aussi idéologiques. En effet, le souci majeur de son auteur et des courants d'éducation religieuse était de remédier aux conséquences de la crise politique et de satisfaire le besoin de réforme par l'éducation et l'instruction chrétienne. Coincé entre la Réforme et la Révolution, le fondateur des écoles des Frères "pense alors aux tristesses du présent et aux dangers de l'avenir", dit Chantrel (1875).

Les méthodes d'enseignement passent de l'apprentissage individuel à la division des écoles en classes, pour introduire un enseignement simultané et une organisation stricte des horaires. La *Conduite des écoles chrétiennes* propose une économie du temps à l'école très pensée : elle conseille de faire commencer la journée à 8h. par une messe suivie d'une prière à 9h., puis par deux heures de classe clôturées par une prière commune. L'école rouvre à 13h., débute par une prière, suivie de leçons de 14h. à 16h. La journée de travail s'achève par une séance de catéchisme. Les apprentissages dépendent d'un rythme précis : "les écoles commenceront toujours à 8 heures du matin précisément, et après midi à une heure et demie. Au dernier coup de l'heure de huit heures et au dernier timbre d'une heure et demie, un écolier sonnera la cloche des écoles et, au premier coup de cloche, tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés dans une posture et un extérieur très modestes" (de La Salle 1720/1811 ch.1, art.1, parag.2

et 8). L'organisation du temps dans les écoles mutuelles est du même acabit : 8h.45 entrée du moniteur, 8h.52 appel du moniteur, 8h.56 entrée des enfants et prière, 9h. entrée dans les bancs, 9h.04 première ardoise, 9h.08 fin de la dictée, 9h.12 deuxième ardoise, etc. (exemple cité par Foucault 1975). C'est du reste ce sur quoi insiste Vincent (1994) lorsqu'il entreprend son analyse de la forme scolaire. Les écoles lassaliennes, comme celles de Démià et les écoles mutuelles, sont des modèles de codification des pratiques scolaires car "des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignements en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard" (31).

La pédagogie chrétienne élabore un temps utile, exempt d'imprévu. Elle s'appuie sur une dépersonnalisation des relations sociales, étape préalable à l'autodiscipline et à l'intériorisation du pouvoir (Vincent 1980). Elle pousse le raffinement jusqu'à se dispenser du conflit frontal avec l'élève grâce au contrôle de soi. Il est convié à être à la fois son propre surveillant et le gendarme de ses camarades à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école : "les maîtres recommanderont particulièrement à leurs écoliers de ne pas faire leurs nécessités, non pas même uriner dans les rues au sortir de l'école ; comme le maître ne peut voir que ce qui se passe dans la rue de l'école, le Directeur ou Inspecteur des écoles, conjointement avec les Frères, donnera ordre à quelques-uns des écoliers de remarquer tout ce qui se passera dans les rues suivantes, surtout dans celles où demeurent beaucoup d'écoliers, et de rapporter fidèlement au maître ce qu'ils auront remarqué" (de La Salle 1720/1811, ch.10, art.3, parag.5 et 8). Ce modèle éducatif, en scrutant les comportements de l'élève durant le temps scolaire et le temps libre, le rend aussi reclus que le religieux dans son cloître.

Normes scolaires et régularité : le modèle de la séparation

La socialisation consiste ici à placer l'élève au cœur d'un système où le retrait joue un rôle considérable. La coupure avec l'environnement permet d'envelopper l'enfant dans un monde qui le prene dans toute son existence pour qu'advienne ensuite un accord profond entre les opinions et les conduites. La pédagogie consiste à éviter les dissonances susceptibles d'introduire en lui un doute sur les normes et les valeurs qu'elle défend. C'est toute l'importance accordée à la conception sacerdotale de l'enseignement. Ce dernier doit toucher l'élève par la grâce et le mener sur le chemin de la révélation. Le prêtre révèle la foi aux fidèles par le biais du rite qui engage le corps et assure le partage des émotions par sa dimension communautaire. L'instituteur, prêtre laïc, a pour mission de révéler la loi aux enfants dans une école sans dieu, d'amener ses fidèles à aimer la Raison et la Nation en s'appuyant sur des rites scolaires. Cet amour n'étant pas spontané, les multiples cérémonies scolaires, régulières et bien

réglées, durant lesquelles le corps accomplit des gestes particuliers prescrits par la liturgie d'une religion sans dieu deviennent primordiales. Elles engagent l'élève sur le plan émotionnel et conduisent à des pratiques ordonnées et prévisibles ainsi qu'à des manières de faire régulières. Finalement, la socialisation scolaire vise à dominer le corps et à agir sur les émotions par ce que Foucault (1999) nommait le gouvernement, c'est-à-dire "la manière de conduire la conduite des élèves".

Le rôle réel de l'éducation scolaire étant de soumettre les élèves à des principes supérieurs, les manières de transmettre des enseignements sont aussi importantes que le contenu des apprentissages. Les exercices pédagogiques réalisés dans un endroit clos et codifié, les types d'apprentissage différenciant l'art de faire, l'organisation précise du temps scolaire forment un ensemble de pratiques régulières et indépendantes de celles se déroulant à l'extérieur du sanctuaire. L'école républicaine assure de la sorte sa fonction de socialisation par les multiples façons d'aménager, de planifier, de contrôler et d'imposer un temps spécifique. Ce projet de société concerne tous les échelons de l'école, y compris le premier maillon. Ainsi l'arrêté du 28 juillet 1882 (cité par Amigues & Zerbato-Poudou 2000) définit la contribution de l'école maternelle qui "forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école". C'est finalement tout le système scolaire qui conduit à une mise aux normes du temps et de l'espace (Cardi 2003, 59) :

- du temps puisque l'école impose un cadre temporel où le caractère central de la régularité s'incarne dans un emploi du temps (régularité des horaires, régularité des exercices, régularité des séquences, etc.) et un calendrier particuliers (les rythmes scolaires), l'un et l'autre se substituant par exemple au temps naturel des saisons et des travaux agricoles. Séparée du reste de la société, l'école est étrangère au temps présent de la vie quotidienne, et –à l'instar du temps des monastères– le remplace par des rythmes spécifiques. La régularité du temps scolaire est un moyen de mettre en conformité la personnalité de l'élève par une stricte observation des règles et des horaires ;
- de l'espace et cela pour deux raisons : les jeunes générations passent des champs ou de la rue à un lieu fermé, ce qui facilite la normalisation des attitudes corporelles et cognitives ; bien que séparés en deux ordres d'enseignement (primaire et primaire supérieur d'une part, secondaire d'autre part) ouvrant sur des horizons professionnels différents, les élèves sont soumis à des méthodes pédagogiques identiques dans les écoles primaires et les lycées. Ce n'est pas l'existence d'un clivage au sein du système scolaire qui fait l'objet d'un débat mais le rappel du caractère vertueux de la séparation avec le monde séculier. Cette séparation est salutaire car elle détourne le regard des enfants du milieu où ils baignent, notamment familial. En d'autres termes, l'éducation des jeunes générations n'est pas envisageable sans un éloignement de leur environnement immédiat jugé médiocre et néfaste.

Les normes scolaires se situent au point d'articulation de ce temps et cet espace. Parmi celles-ci, les normes de l'effort intellectuel et physique font le plus appel à la régularité. La constance dans les apprentissages, la persévérance dans le travail, la présence assidue... révèlent une intériorisation réussie de la régularité, celle-ci étant le sésame à l'obéissance. L'écriture citée par Péguy (1959) dans *Pierre, commencement d'une vie bourgeoise* est une bonne illustration : "je me soumettais austèrement par discipline ; pour la première fois de ma vie je connus l'arrière-goût amèrement bon de l'obéissance pénible voulue. [...] Je tâchais de toute ma jeune et coléreuse volonté de faire des bâtons qui fussent aussi droits, aussi régulièrement pleins, aussi régulièrement penchés que les bâtons modèles tracés au tableau noir par le maître aux doigts habitués". Les propos sur l'éducation d'Alain (1967, 126) ne font que reprendre cette idée : "lire et relire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur ; tracer de belles marges sur un beau cahier ; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée. Il y a une gymnastique de l'écriture, qui est visible dans la forme et le tracé, et qui est un signe de la culture. [...] Mais je vous vois pressé et enchaîné ; écrivez donc en majuscules, comme si vous graviez une inscription dans le marbre. Ainsi votre pensée devient objet pour vous et pour tous. Et l'attitude qu'ils [les élèves] prendront pour copier à leur tour les dispose justement comme il faut pour vous comprendre. En vérité un petit bonhomme qui fait des bâtons commence son œuvre d'homme". En somme, les normes scolaires s'expriment à travers un principe de régularité qui tire sa singularité d'un temps et d'un lieu à part. Ce principe, qui vise une économie du mouvement, du geste et de la parole, dote l'élève d'un esprit de discipline et le soumet, notamment par la calligraphie, à la morale du travail correctement accompli. Ainsi est assurée l'intégration sociale par la fabrication de passions uniformes et la poursuite de buts communs grâce une socialisation scolaire s'appuyant sur des règles précises et dépersonnalisées. Si la modernité est une émancipation inéluctable des êtres, leur affranchissement doit aller de pair avec le respect d'une contrainte extérieure mais désirable dans une société où, dit Durkheim, l'individualisme est devenu la religion de notre temps et où l'homme est en même temps l'adorateur et le dieu de cette religion. L'école soumet les élèves à une puissance morale qui prend une forme concrète par la discipline et la régularité. Une fois réelle, cette puissance morale commande les consciences individuelles de telle sorte que la société devient à ses membres ce que Dieu est à ses fidèles.

La discipline à l'épreuve de l'école démocratique de masse

Il va de soi que la sociologie de l'éducation de Durkheim ne peut être confondue totalement avec le projet national porté, sous la III^e République, par des républicains et laïques convaincus. Du reste, la lecture durkheimienne de l'éducation – complétée par la série de cours dispensés aux enseignants – permet de saisir les enjeux politiques de la formation des générations destinées à devenir les futurs membres d'une communauté de citoyens. L'école républicaine, dont les caractères distinctifs donnent lieu à une vie sociale sui generis, conduit à l'amour de la Patrie et, selon Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs de 1883, à la droiture, à l'obéissance, au goût pour le travail, à la soumission au devoir. Ces vertus républicaines viennent en quelque sorte se substituer aux trois vertus théologiques que sont la foi, la charité et l'espérance.

Quelle est la consistance de ce modèle de socialisation scolaire dans une école qui s'est transformée durant le XX^e siècle ? Pour répondre, il est nécessaire d'ajouter quelques traits supplémentaires à la fresque historique sur l'évolution pédagogique afin de mettre en évidence, parmi toutes les transformations contemporaines de l'école, celles qui ont le plus d'effet sur les modes de socialisation. Après, le regard peut porter sur un diptyque où figurent l'école républicaine d'une part, l'école démocratique de masse de l'autre. Il suffit ensuite de déployer les deux volets pour distinguer quelques différences majeures qui sont à considérer moins comme les éléments du type idéal d'une école que les indices de la mutation du système éducatif et conjointement des conséquences de cette évolution de la discipline et de la morale.

Comme on vient de le voir, la première école est un monde clos à l'intérieur duquel les principes moraux et les méthodes pédagogiques sont intriqués. Détentrices du monopole de la culture et des valeurs auxquelles s'identifiaient les élèves, l'école républicaine ressemblait à un monastère laïc où les élèves vivaient la faute morale comme une violation de la clôture monastique et la sanction comme une punition juste car conforme à une règle établie. Cette clôture a permis de doter la socialisation scolaire d'un système de règles aussi opérant que celui des écoles religieuses, de rendre efficaces les rites scolaires dont elle avait la charge exclusive. En ayant ouvert plus largement les portes de l'enseignement secondaire et en ayant fait évoluer sa pédagogie, l'école démocratique de masse a perdu ce monopole. Alors qu'elle laissait hier au dehors les problèmes relatifs à l'adolescence, l'école compose aujourd'hui avec des individus qui sont à la fois des élèves et des sujets partagés entre une culture scolaire et une culture juvénile. À l'école républicaine, la brièveté des études pour les classes populaires ne constituait pas un problème majeur dans la mesure où l'entrée sur le marché du tra-

vail, donc dans l'âge adulte, n'était pas conditionnée aux résultats scolaires. Il importait surtout que les élèves reçoivent une culture morale qui laisse des traces profondes et durables. À l'école démocratique de masse, la fin des clivages scolaires à partir des clivages sociaux a transposé les mécanismes de sélection à l'intérieur du système éducatif. L'orientation scolaire prend une importance considérable au sein d'un système qui allonge la durée de la scolarité et, dans le même temps, se transforme en un vaste marché scolaire. À cela s'ajoute le fait que le propre de l'école démocratique de masse n'est pas de hiérarchiser et de sélectionner les élèves (ce que faisait aussi l'école républicaine) mais d'affirmer l'égalité de tous et dans le même temps d'instaurer une compétition continue dont l'issue est dépendante de l'effort personnel.

L'élasticité de l'espace et du temps

Dans une communauté scolaire où les positions sociales et les statuts sont attribués sur des critères préétablis, la transmission de valeurs communes pouvait se faire par le biais d'un ordre et d'un contrôle ritualisés. C'est la raison pour laquelle la société scolaire reposait sur des cérémonies et des rituels que la régularité permettait de régler. La régulation des conduites était facilitée par la fermeture de l'école et des frontières tracées nettement. En étant "ouverte aux quatre vents des problèmes sociaux dont elle était, jusque-là, relativement protégée" (Dubet 2003, 50), l'école démocratique de masse dessine des limites moins nettes entre l'espace scolaire et son environnement, entre l'école et la famille, entre cultures scolaire et adolescente. Les formes de contrôle se personnalisent à l'intérieur d'un cadre scolaire où les élèves, placés au centre du système d'enseignement, sont reconnus comme des êtres différents. Or cette reconnaissance participe à l'affaiblissement de l'importance de la ritualisation symbolique à l'école. En conséquence, la situation scolaire est moins une action à l'intérieur d'un bâtiment où les repères spatio-temporels sont fixes que le fruit d'un compromis entre des individus (enseignants et élèves) ayant des définitions tantôt similaires tantôt différentes de la situation.

Le sens donné à l'école ne se réalise plus seulement par l'appel d'une culture et de valeurs communes ; il est aussi co-construit en situation. Il existe à l'école une pluralité de mondes pour reprendre l'expression de Derouet (2000, 126) contribuant au brouillage des normes anciennes ou à l'émergence de nouvelles, notamment utilitaires. La construction de la situation, dût-elle être le résultat de procédures qui ne vont pas de soi, vise le maintien d'un ordre scolaire par l'acceptation de la hiérarchie et du bien-fondé du rôle de l'enseignant. Le regard se porte ainsi sur la manière d'entreprendre la recherche d'un accord mutuel ainsi que le type de procédures de stabilisation de la situation (Dutercq 2001).

L'ajustement aux normes scolaires, qui reste une condition nécessaire au maintien de la relation pédagogique, procède de la capacité des enseignants à les bricoler –parfois à les inventer– et de la manière dont les jeunes générations exercent leur métier d'élève. L'enseignant gère au mieux la distance entre les valeurs promues par l'institution scolaire et leur difficile application dans des situations disparates (Van Zanten 2001). Quant au métier d'élève, il ne se confond plus avec l'obéissance hypnotique à l'enseignant défendue par Durkheim. Il consiste plutôt en un travail de composition avec le durcissement de la compétition et le creusement des écarts entre élèves dans un système qui ne se présente plus comme la juxtaposition de deux réseaux mais comme un long processus de distillation fractionnée (Dubet & Martuccelli 1996). Le modèle de socialisation scolaire capable hier de discipliner les élèves décline, entraînant dans sa chute la perte du caractère naturel de l'autorité. La relation entre la socialisation et l'esprit de discipline se vide de son sens dans une école où les conduites ne sont plus déterminées uniquement par la Raison mais aussi par une injonction à la réussite. Enfin, la liberté de l'enfant n'est plus le résultat d'une éducation par la gêne mais d'une distance critique à l'égard de son rôle d'élève. Quel rôle jouent la régularité et la discipline dans une école où de tels changements se sont opérés ?

La régularité, une ressource pour l'enseignant...

Autrefois vecteur déterminant de la structuration des conduites sociales, la morale ne suffit plus à socialiser des élèves indifférents aux dieux et aux prophètes, pour reprendre Weber (1963). Ce changement de perspective transforme le rapport à la discipline qui n'est plus vécue comme légitime mais comme le cas extrême d'un rappel à l'ordre de la part de l'enseignant qui n'aurait pas les moyens de se "faire respecter" autrement. Du coup, la relation triangulaire entre la morale, la discipline scolaire et la régularité, bien circonscrite autrefois autour des limites spatiales du sanctuaire scolaire, n'a plus la même assiette. La relation pédagogique dépend du triangle didactique qui lie l'enseignant et l'enseigné au savoir à transmettre dans un cadre où prévaut la question pédagogique des moyens d'être suffisamment attractif et persuasif pour convaincre celui-là du bien-fondé de la situation d'enseignement (Barrère 1997).

L'enseignant à l'école républicaine était comme un prêtre laïc qui devait "croire non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colorent si aisément l'attitude et la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission. Car il parle au nom d'un Dieu qu'il sent en lui, duquel, tout au moins, il se croit beaucoup plus proche que la foule des profanes auxquels il s'adresse. Et bien le maître laïque peut et doit avoir quelque chose de ce senti-

ment" (Durkheim 1963, 109). Si le prêtre est l'interprète de Dieu, l'enseignant d'hier était celui des grandes idées morales de son temps et de son pays dans un monde scolaire régulier. Le système éducatif actuel s'apparente à un univers scolaire séculier (Dubet 2003), les accords implicites qui se nouaient autour du rôle de l'enseignant et de son autorité sont battus en brèche. Les élèves ne perçoivent plus l'enseignant comme un personnage doté d'un charisme naturel mais comme une personne capable ou pas de faire des "heures de cours qui tiennent" (Derouet 1992) et de les faire travailler. Car l'appel à la régularité se fait par le travail des élèves dans une école où la cause de l'échec réside dans son manque ou son insuffisance : soit le travail fait défaut, soit il est irrégulier. La besogne n'a pas qu'une visée morale ; elle sert un objectif plus prosaïque de régulation de la relation pédagogique. L'autorité dans la classe n'allant plus de soi, l'enseignant doit parvenir à une stabilisation suffisante de la situation. La note fait partie de ses outils car elle est censée refléter la régularité du travail de l'élève et conditionne son passage en classe supérieure. C'est un moyen de pression de l'enseignant pour rappeler à l'ordre les élèves qui ne joueraient pas le jeu scolaire. La discipline est réduite à sa portion congrue : elle n'est plus qu'un contrôle externe dont l'enseignant dispose pour faire régner le bon ordre, voire une action ultime dont la mise en œuvre traduit sa faiblesse car il n'a pas su tenir sa classe autrement. Du coup, la sanction émane d'une personne et non d'une loi, ce qui accroît le risque d'une disproportion entre la punition et le degré de transgression de la règle par l'élève. Certes, la punition a une fonction expiatoire ou réparatrice ; elle peut être vécue par les élèves comme une pénalité arbitraire. La crainte du châtement, prévient Durkheim (1989), n'a de valeur morale que si le châtement est reconnu comme juste par celui qui le subit et si la loi s'affirme face à l'offense de manière proportionnée à l'attaque subie.

Le bricolage quotidien des normes de régulation par des enseignants face à des situations scolaires singulières laisse une place importante à l'indexicalité, c'est-à-dire au sens de l'activité donné grâce des éléments conjoncturels (le temps, l'espace et les acteurs en présence). On peut considérer la territorialisation des politiques scolaires et les conséquences de la dévolution locale des compétences en éducation comme un facteur de changement important. Lorsque la conjoncture change, la signification de la relation change aussi faisant de la classe, voire de l'établissement, un espace où les enseignants négocient l'ordre selon leur vision du monde. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cette différence. D'abord le statut au sein de l'établissement : être agrégés titulaires, enseignants contractuels ou jeunes remplaçants a des effets sur le degré d'implication personnelle ; ensuite la discipline enseignée peut être perçue comme plus ou moins noble ; enfin le rôle du chef d'établissement optant pour une gestion managériale, pressant les enseignants d'accepter, souvent de mauvaise grâce, une régulation hétéronome de l'action. Comme le décrit Dutercq (2001), les adultes

proposent un cadre, des contenus et des valeurs de référence en fonction de choix personnels, résultats d'une influence plurielle correspondant à leur inscription multiple, ce qui renvoie à autant de nous non assimilables.

L'inventaire de ces raisons, non exhaustif, éclaire la complexité des situations. Il permet de comprendre les motifs poussant les enseignants à minorer la part des ressources stabilisées (Derouet 1992), à se référer à plusieurs registres de justification. Pouvant jouer différents rôles dans sa classe (autoritaire, cool, indifférent...), ils disposent de ressources acquises grâce à leur expérience. La menace du "zéro qui compte dans la moyenne du trimestre" en fait partie car elle est bien intégrée par les élèves. Toutefois, le caractère indexical de la relation pédagogique oblige à envisager le principe de régularité en tenant compte des variations selon différentes variables scolaires. Ce principe n'a pas le même poids à l'école élémentaire, au collège et au lycée puisque la forme traditionnelle d'enseignement se maintient dans le premier niveau (Dubet & Martuccelli 1996, chap.2 et 4) pour ensuite être moins stable dans le secondaire. Il n'a pas le même contenu dans les secteurs où le recrutement des élèves aboutit à une surreprésentation d'une élite à la fois sociale et scolaire que dans les secteurs où les nouveaux publics sont majoritaires.

... et pour l'élève

L'ouverture de l'école à son environnement a brisé le cercle des principes universels qu'elle défendait et l'a dépossédée du privilège exclusif qu'elle détenait aux dépens d'autres instances de socialisation. Les associations périscolaires sont mises à contribution afin d'assurer une fonction de régulation du comportement des élèves. C'est pourquoi les règles régissant les attitudes et les conduites à tenir lors des activités périscolaires, bien que plus souples qu'à l'école, n'en sont pas très éloignées (Glasman 2001). Les exemples cités par Thin (1994) corroborent ce constat puisque l'obligation d'assiduité et de ponctualité est de mise. La discipline du temps périscolaire se calque sur le modèle scolaire et ses effets sont observables sur les comportements (Suchaux 1996, Pérez 1993). Les élèves transposent à l'école des attitudes encouragées lors des activités périscolaires (Vincent 1994, 173). Ce cadre élargi de la socialisation scolaire suppose l'existence de variations selon les établissements qui caractérisent une politique locale de régulation. Le passage vers une structure périscolaire est organisé à partir de l'école qui cherche localement des façons de prolonger sa mission de socialisation. Dans ce cas, la régularité fait l'objet d'une réflexion sur le maintien des élèves dans la forme scolaire, ce qui suppose un renforcement des réseaux locaux. Il reste qu'un large consensus existe sur ce que certains élèves doivent trouver dans l'espace périscolaire qu'ils ne trouvent pas, ou pas assez, chez eux. Ici, la famille (du

moins une catégorie de parents) n'est pas considérée comme un cadre de socialisation propice et il faut la suppléer dans son rôle éducatif.

Nonobstant ce contrôle des conduites durant le temps scolaire et périscolaire, que serait une adaptation aux règles scolaires sans un souci de réussite ? Conjuguant le mérite avec l'égalité, l'école démocratique de masse invite l'élève qui veut réussir à croire en lui. Or la croyance conduit à un engagement dans une activité accomplie sans relâche, de façon continue et systématique. Il suffit de suivre l'analyse de Weber (1964) sur le travail comme le moyen le plus élevé au service de l'expansion d'une certaine conception de la vie qui va de pair avec la condamnation de l'oisiveté, la démesure et la jouissance effrénée des biens et des richesses. C'est l'irrégularité qui est à l'Index pour des raisons morales. L'activité dans ce cas est régie par une rationalité axiologique et la croyance en des valeurs supérieures. Croire en revanche qu'on a le pouvoir de réussir dans une école où la compétition est la règle risque d'orienter l'action vers une finalité dont le pragmatisme peut faire passer au second plan les fins supérieures.

La discipline et la régularité qui furent guidées à l'école républicaine par des principes moraux changent leur nature quand des raisons instrumentales s'ajoutent aux raisons morales. Lorsque le règne des idées est dominé par celui des intérêts, l'école devient une cage d'acier regroupant des élèves qui, s'ils souhaitent tirer leur épingle du jeu, sont tenus au principe de régularité dans et hors de l'école. Celui-ci a une visée pratique et sa rentabilité nécessite un prolongement dans les différents espaces de socialisation. L'élève s'engage alors dans la course des temps sociaux de manière que les activités scolaires et extrascolaires soient congruentes, pour pouvoir passer avec aisance d'un monde à l'autre, sans rupture mais comme un prolongement (Zaffran 2001). La réussite à l'école suppose que la norme de régularité se déplace vers d'autres environnements, particulièrement l'environnement familial. L'école démocratique de masse invite les élèves à adopter des conduites identiques à celles que réclamait l'école républicaine, mais pour des raisons différentes. Elle les pousse à adjoindre au principe de régularité celui de constance afin que les activités du temps périscolaire et extrascolaire aient des effets positifs sur la scolarité. Cette porosité entre les temps sociaux s'exerce avec force dans la sphère privée lorsque les parents sont dotés de ressources suffisantes pour motiver leur enfant (Terrail 1992), ou lorsqu'ils veillent à ce que le respect des consignes données par l'école se retrouve dans le comportement scolaire et extrascolaire de leur enfant. Là, les parents peuvent entrer à l'école puisque les malentendus scolaires sont levés avant même qu'ils ne franchissent ses portes.

La nature transformée de la régularité

Résumons. L'intérêt que porte Durkheim à l'école procède d'une analyse des transformations de la société et de la famille. Puisque chacun peut posséder des biens en dehors de sa famille et que le droit successoral tend à disparaître, l'attachement aux parents ne procède plus d'un intérêt pour les biens économiques mais d'une personnalisation des relations intrafamiliales (Durkheim 1975). C'est donc à l'école de se substituer à la famille qui ne privilégie que les relations privées les plus simples. La socialisation scolaire doit mener l'enfant à une modération salutaire de ses conduites dans une société marquée par la levée des barrières conventionnelles et la transformation des relations familiales qui s'accommodent mal d'une réglementation. Si l'objectif poursuivi à travers l'éducation est l'observation de règles que le cadre privé ne suffit plus à transmettre, c'est à l'école de réaliser ce travail éducatif.

L'action scolaire d'une génération aînée sur une génération plus jeune vise le respect d'une discipline scolaire, vue comme une vertu morale à part entière : "il faut que l'enfant apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé... Cet apprentissage, qui ne lui saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire. À l'école, en effet, existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenable ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre ; il doit avoir appris ses leçons, faire ses devoirs, et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire" (Durkheim 1975, 124). Confronté à cette discipline scolaire, exposé à un principe de régularité qu'il doit faire sien, l'élève de l'école républicaine acquiert une disposition à sortir de soi et à dépasser le cercle des intérêts personnels. Cette conception est au principe de la théorie durkheimienne de la socialisation qui a comme finalité la morale sociale et comme moyen la régularité. Cette adéquation entre la fin et les moyens, Durkheim la trouve dans l'éducation religieuse qui impose l'image du bien et de l'amour à des enfants rétifs à toute organisation. L'intériorisation d'une conscience morale liée à la socialisation scolaire est la condition de l'intégration dans une communauté des citoyens. L'école républicaine n'a donc pas seulement pour objectif d'apprendre à lire, écrire et compter, elle vise l'instauration d'un nouveau type de citoyenneté en arrachant les élèves à l'influence de la religion tout en les soumettant à une morale supérieure. Les idées de Science, de Progrès et de Nation se substituent aux idées religieuses par une transposition du modèle d'éducation religieuse dans l'éducation laïque.

L'école démocratique de masse dessine quant à elle un nouvel espace, hétérogène et massifié où se joue une sélection qu'appuie l'orientation scolaire. La

régulation de la relation pédagogique à laquelle s'ajoute l'injonction à la réussite –voire à l'excellence scolaire– ont transformé la nature de la régularité. Celle-ci est devenue un moyen de poursuivre un objectif de mise à la norme des élèves par la discipline et le travail pour les enseignants ou d'élaboration progressive d'un ethos du travail scolaire chez les élèves. Une enquête sur le thème du temps libre met justement en évidence l'effet de la répétition et de la constance sur la réussite scolaire (Zaffran 2000). La régularité, intériorisée, permet à l'élève de s'ajuster aux normes puisque la question de la discipline scolaire n'est plus posée dès lors que son attitude procède d'une "économie psychique" (Elias 1975) adaptée à l'école. En d'autres termes, la régularité, autrefois inscrite dans un programme d'éducation est aujourd'hui l'apanage d'élèves qui font de la réussite un impératif. Dans une école qui poursuit un objectif de formation et opère une sélection en idéalisant le mérite et l'égalité, le salut des élèves passe par une appropriation du principe de régularité dont la vertu réside dans leurs efforts personnels consentis selon les recommandations pressantes des enseignants. Acceptant ce principe, les élèves en tirent des résultats avantageux puisque le meilleur moyen d'éviter l'échec est de se conformer aux règles scolaires. Leur conduite, lorsqu'elle est régulière, est déterminée par des considérations utilitaires alors qu'elle dépendait hier du respect pour le devoir (Durkheim 1992). La régularité est à présent un moyen, parmi d'autres, d'éviter des conséquences pénibles, elle est devenue le ressort d'une action plus utilitaire qu'intégrative.

Références bibliographiques

- ALAIN E.C. 1967 (1932) www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.html "principal", Paris, PUF
- AMIGUES R. & ZERBOUTOU-POUDOU M.-T. 2000 *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- CARDI F. 2003 *Les normes scolaires et leur évolution* in Durand C. & Pichon A. (dir.) *La puissance des normes*, Paris, L'Harmattan
- CHANTREL J. 1875 *Le monument du vénérable Jean-Baptiste de la Salle à Rouen*, Paris, Imprimerie Victor Goupy
- CHERVEL A. 1998 *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. 2000 Pluralité des mondes et coordination de l'action, in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. 2000 "L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse", *L'Année sociologique*-50-2, 383-408

- DUBET F. 2003 "Éducation : pour sortir de l'idée de crise", *Éducation et Sociétés-11*, 47-64
- DURKHEIM É. 1989 (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1963 (1902-1903) *L'Éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1975 (1888) Introduction à la sociologie de la famille in *Fonctions sociales et institutions*, Paris, Minuit, 9-34
- DURKHEIM É. 1990/1938 *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1992/1910 "L'enseignement de la morale à l'école primaire", conférence dactylographiée et non datée à l'École Normale d'instituteurs de Paris, *Revue Française de Sociologie-XXXIII*, 609-623
- DURKHEIM É. 1996/1906 *Détermination du fait moral*, extrait du *Bulletin de la Société française de Philosophie* suivi d'une partie de la discussion qui eut lieu à la séance du 11 février 1906, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. 2001 "Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées", *Éducation et francophonie-XXIX-1*
- ELIAS N. 1975 *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1999 *Les anormaux*, Paris, Hautes Études, Gallimard Le Seuil
- GLASMAN D. 2001 *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF
- LA SALLE (de) J.-B. 1720, éd. 1811, *Conduite des Écoles chrétiennes*, Lyon, imprimerie de F. Mistral
- PÉGUY C. 1959 *Pierre, commencement d'une vie bourgeoise*, in *Œuvres en Prose 1898-1908*, Paris, Gallimard La Pléiade
- PEREZ P. 1993 *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif Pacquam)*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Provence, décembre
- SUCHAUX B. 1996 *Le temps scolaire. Allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*, Thèse de doctorat nouveau régime, Sciences de l'éducation, Dijon
- SULLY J. 1898 *Études sur l'enfance*, Paris, Félix Alcan
- TERRAIL J.P. 1992 "Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire", *Éducation et Formation-30*
- THIN D. 1994 *Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école* Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL
- VINCENT G. (dir.) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WEBER M. 1963 *Le savant et le politique*, Paris, UGE, Plon
- WEBER M. 1964 (1920) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon
- ZAFFRAN J. 2000 *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros La Découverte
- ZAFFRAN J. 2001 "Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux", *Loisirs et Société-24-1*

C

OMPTES RENDUS

ÉRIC DELAMOTTE (coord.), 2004

Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs
Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 350 pages

Nous serions entrés dans un nouveau type de société dans lequel la connaissance détiendrait une fonction majeure. L'ouvrage *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, coordonné par Éric Delamotte, se propose de soumettre à exploration la notion de société de la connaissance et les liens qui l'unissent à la marchandisation des biens d'apprentissage. Il s'agit plus particulièrement d'examiner dans quelle mesure la logique marchande s'applique à l'ensemble des acteurs spécialisés dans l'élaboration, la transmission et la conservation des savoirs. L'ouvrage est donc une approche raisonnée et critique des relations entre la circulation des connaissances et le marché. L'analyse est menée à plusieurs échelles pour ne pas réduire la complexité du phénomène et tenir compte des interactions des niveaux micro-, méso- et macro-sociaux, et de la pluralité de leurs dimensions. Il s'ensuit que les thèmes abordés pour traiter cette question sont multiples.

Le premier thème abordé est celui de l'élaboration des connaissances dans sa dimension collective. Il est en effet aujourd'hui largement admis que la connaissance ne provient pas uniquement de processus d'apprentissage qui seraient le fait d'individus isolés et même d'organisations fermées. Ces processus sont de plus en plus souvent organisés collectivement au sein de réseaux. Dans la mesure où les nouvelles technologies de l'information (Internet) favorisent de nouvelles formes de travail en réseau, elles transforment les méthodes traditionnelles de création et de diffusion du savoir (Conein). Il s'agit ici de

questionner l'élaboration des connaissances dans ses liens avec les formes d'organisation. La question est celle des conditions permettant d'élaborer et de partager des connaissances. Divers modes de production de connaissances sont ainsi analysés : formes bureaucratiques et hiérarchiques versus formes fondées sur la collégialité dans le cas d'experts dont le travail consiste à donner des conseils dans des situations d'incertitude forte (Lazega), État et service public versus entreprises privées pour la production de connaissances scientifiques (Bentaboulet, Beuscart et Peerbaye), marché versus monde associatif pour Enjolras.

Le deuxième thème est celui du marché éducatif. Comment ce marché se transforme-t-il, quels sont les connaissances, les acteurs et activités éducatives réellement concernés par cette mise en marché ? Si l'enseignement supérieur a longtemps été en dehors des préoccupations commerciales, le travail réalisé dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce tend à le rapprocher de logiques plus commerciales. Est ainsi abordée la conjoncture institutionnelle libérale de la mondialisation qui modifie la fonction de l'école (Lamarche). Combès, quant à elle, traite du développement du e-learning.

Le troisième thème est celui de l'utilisation des connaissances sur le marché du travail : comment se définissent les qualifications, les compétences et savoir-faire ? Les contributions de Paul et Galodé soulignent ainsi l'élargissement des qualifications et la diversité des compétences requises sur les marchés européens. Les économies sont de plus en plus fondées

sur la connaissance ; les compétences en informatique, la pratique des langues étrangères, la maîtrise du raisonnement économique ou l'aptitude à apprendre sont des compétences dont l'importance croissante bien mise en évidence par les études empiriques. Est également posé le problème de l'évaluation de la qualité de l'éducation, de la construction et de la normalisation des formats de connaissances (Chatel, Bailly et Normand). Les auteurs défendent l'idée que le produit éducatif, plus qu'un bien, serait plutôt le résultat d'une sorte de coproduction, dont la qualité est dépendante des conventions sur lesquelles s'appuient les parties prenantes pour l'évaluer. Les évolutions des formes de régulation du marché du travail sont également abordées (Lallement). Le dernier thème abordé est celui de l'usage et de la circulation des biens d'apprentissage. Normand centre son analyse sur la normalisation de ces biens. Combès et Deceuninck, quant à eux, s'appuient sur les cas de l'art et des industries des biens culturels pour appréhender la marchandisation des savoirs.

Sur chacun de ces thèmes, les auteurs sont amenés à relativiser l'importance de la marchandisation dans l'économie du savoir en la mettant à l'épreuve des constats empiriques. Ainsi, la production commune de biens d'apprentissage dans les organisations "knowledge-intensive" a un caractère très souvent non routinier. Dans ces organisations, le partage durable des compétences présuppose souvent de la part des acteurs des investissements et un travail relationnel coûteux. Le fonctionnement de ces organisations relève davantage de mécanismes de l'échange social que de ceux de l'échange marchand. Les échanges de connaissances ne se font jamais dans un vide social. Les conseillers sont des collègues qui sont souvent des amis, voire des collaborateurs. De même, dans les communautés informatiques, l'acquisition comme la production de connaissances est un processus intrinsèquement coopératif où chaque agent dépend d'autrui pour produire. Dans les communautés de "hackers", la relation de coopération repose sur une assistance intellectuelle permanente entre les utilisateurs, conceptualisée par les adeptes du

logiciel libre à travers la notion de contribution. La coopération au sein de communautés épistémiques et de réseaux cognitifs se déroule selon un modèle original d'échange généralisé : celui qui aide un membre sera aidé à son tour mais pas toujours par celui qui a reçu l'aide mais par un autre membre de la communauté. Lorsque le contenu de la connaissance est évolutif et peu stable, la recherche d'une collaboration intense avec des pairs devient le meilleur moyen pour acquérir et pour produire des connaissances. Les comportements individualistes ne sont pas payants. Comme la division cognitive du travail est spécialisée et les projets très éclatés, l'interdépendance cognitive est beaucoup plus forte bien que plus diffuse, car non seulement aucun agent ne peut détenir à lui seul l'ensemble des connaissances du domaine mais la connaissance qu'il obtient doit être réévaluée constamment car sujette à révision. Les formes de type communautaire liées au logiciel libre illustrent un cas de coopération cognitive fondée sur la déférence différée. Dans ce cas, la transmission de connaissance permet un apprentissage collectif entre pairs en atténuant la séparation entre acquéreurs de connaissances et producteurs de connaissances.

Dans le domaine de la production de connaissances scientifiques, les connaissances apparemment fondamentales sont devenues appropriables, les pratiques des laboratoires publics et privés se rapprochent parfois jusqu'à se confondre, tandis que les partenariats et projets de recherches communs se multiplient. Les modalités de circulation des connaissances en deviennent plus complexes, du fait de la multiplication des barrières : brevet, secret, clause d'exclusivité des résultats... Si les entraves à la circulation des savoirs scientifiques se font plus nombreuses, de nombreux arrangements locaux se mettent en place afin d'en diminuer la privatisation. Pour y faire face, les acteurs impliqués dans ces projets s'efforcent de construire des accords permettant de maintenir ou de rétablir la circulation des connaissances nécessaires à la cumulativité, tout en défendant leurs impératifs (de publication, de confidentialité). La mise en place de plates-formes et de consortiums, assortie

de règles évolutives de circulation des connaissances, constitue aujourd'hui un lieu privilégié d'expérimentation de tels accords. La question de la privatisation des connaissances scientifiques doit alors être reformulée en termes de participation des acteurs publics de la recherche aux consortiums, de règle d'utilisation des connaissances stratégiques, de délai de leur libération.

Dans le champ de l'éducation, les faits montrent que le mouvement de marchandisation n'est pas si univoque que le laisse supposer de nombreux discours sur le développement de "campus numériques" ou la prolifération de produits multimédias éducatifs. Très rapidement, les expérimentateurs ont compris que l'éducation et la formation ne semblent pas réductibles à de simples diffusions de contenus en tous genres. Pour les acteurs qui expérimentent les dispositifs nouveaux, la question centrale est de savoir dans quelle mesure des parties de prestations de service immatérielles peuvent être remplacées par la production d'objets et d'outils permettant de remplir la même fonction sous forme matérialisée. En fait, on ne rencontre que très peu de cas où des contenus objectivés par le biais de la matérialisation se passent de toute relation immatérielle (produits parascolaires édités) et pas plus de cas où n'intervient que la relation de face à face. La référence à l'idée de marché est donc faussement simple. L'analyse de projets au sein du sys-

tème universitaire montre, au contraire, que les acteurs s'attachent davantage à valoriser d'autres modes d'échanges entre enseignants et d'autres postures de l'apprenant. C'est ainsi qu'a pu être relevée une disjonction des processus industriels et de mise en marché dans le champ éducatif.

Comme on peut le constater, l'ouvrage réinterroge en profondeur la lecture trop rapide qui pourrait être faite du développement de la marchandisation des biens d'apprentissage. L'approche résolument pluridisciplinaire (l'ouvrage regroupe des contributions d'économistes, de sociologues, de spécialistes des sciences de l'information et de la communication, et des sciences de l'éducation) permet de mieux comprendre les réalités, les usages, les enjeux et les limites qui se cachent derrière les notions de société de la connaissance, d'économie du savoir. De façon fouillée et illustrative, l'ouvrage souligne l'inscription sociale de l'échange des biens culturels et de la circulation des connaissances. Pour comprendre la société de la connaissance, il est nécessaire d'admettre qu'elle n'est pas seulement une réalité économique, mais un système de relations sociales.

Alexandre Léné
Centre lillois d'études et de recherches
en sociologie et économie,
Université des sciences et techniques
de Lille (Lille I)

CÉDRIC FRÉTIGNÉ, 2004

Une formation à l'emploi ?

Paris, L'Harmattan (collection Savoir et Formation), 387 pages

La pertinence de la relation entre la formation et l'emploi est, à de nombreux égards, relancée depuis les années 1990 et surtout depuis l'entrée de l'Union européenne dans la société de la connaissance, avec la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne et de l'éducation tout au long de la vie, puis de la formation tout au long de la vie.

Le fort taux de chômage en France et, particulièrement, celui des jeunes primo-arrivants sur le marché du travail interroge le système de formation initiale mais aussi celui de la formation continue à un moment où les employeurs entrent dans une logique de recrutement en termes de compétences beaucoup plus que de qualifications.

Dans ce contexte marqué par le chômage et par le diagnostic européen expliquant la moindre croissance de la productivité par la faible capacité d'innovation et le faible va-et-vient entre la formation et l'emploi, le reproche essentiel fait aux jeunes chômeurs est de manquer d'expérience professionnelle et l'injonction qui pèse sur les salariés devient celle de maintenir leur employabilité. D'où le développement de marchés transitionnels du travail.

Si l'adéquation formation-emploi est réaffirmée, un présupposé pédagogique s'impose de plus en plus : celui d'une meilleure efficacité de la formation si elle est individualisée, réalisée dans un contexte d'alternance, c'est-à-dire au plus près de la réalité de l'entreprise, mais encore si elle s'appuie en grande partie sur l'autoformation.

C'est dans ces circonstances que Cédric Frétigné, s'inspirant de son travail de thèse (2001), nous présente les Entreprises d'entraînement ou pédagogiques (EEP), dans lesquelles il s'agit de reproduire, de manière fictive, une PME tertiaire avec trois fonctions incontournables (l'achat, la vente, l'administration) tel qu'il est stipulé dans la charte qualité. Les stagiaires, pendant quatre mois, font office de salariés de l'entreprise sur différents postes et le contact avec la réalité de l'entreprise est censé leur permettre une meilleure employabi-

lité. Le différentiel pédagogique affiché est celui de l'autoformation in situ.

La méthode utilisée par Frétigné pour aborder et analyser les EEP est fort intéressante et s'appuie sur une riche documentation (archives des EEP, archives du réseau des EEP, documents des assemblées générales, questionnaire du réseau des EEP de 1992, charte qualité mais aussi de très nombreux entretiens aussi bien avec les responsables d'EEP qu'avec des formateurs et des stagiaires).

L'ouvrage est divisé en trois parties. Dans un premier temps, l'auteur propose au lecteur une connaissance approfondie des EEP en retraçant l'histoire de trois EEP pionnières au début des années 1990. Puis, il montre comment cette innovation se structure en réseau et s'engage dans une démarche qualité de manière à stabiliser ses principes.

Dans une deuxième partie, après un descriptif peut-être un peu long du fonctionnement des EEP, l'auteur, s'appuyant sur une vaste enquête réalisée par le réseau des EEP, présente trois idéal-types d'EEP car, malgré les différentes chartes, des écarts à la norme sont présents. Les EEP du premier type sont proches de la norme équilibrant formation théorique, actions de formation et autoformation sur poste de travail mais aussi insertion professionnelle avec amélioration du curriculum vitae et recherche d'emploi. Les secondes, qualifiées de EE (oubli du "P"), favorisent les situations d'autoformation in situ et cherchent à fonctionner comme de "vraies" entreprises ; l'objectif principal est, ici, le taux de placement des stagiaires, ce qui, selon Frétigné, induit une forte sélection à l'entrée, au détriment des publics les plus en difficulté. Enfin, les EEP "scolaires" valorisent d'abord les formations classiques puis, dans un deuxième temps seulement, la maîtrise pratique.

Dans une troisième partie fort intéressante qui s'appuie sur la démarche conventionnaliste, l'auteur interroge les EEP sur leurs formes de recrutements, leur

capacité à être plébiscitées comme une vraie expérience professionnelle, aussi bien par les stagiaires que par les financeurs, et sur le sens et la mesure de leur efficacité.

Le choix délibéré, dans les EEP, d'une approche "compétences" n'élimine pas pour autant la sélection opérée par les qualifications scolaires, les compétences sociales étant fortement influencées par ces dernières. Ce constat est amplifié par la sélection à l'entrée des EEP, sélection renforcée par la mesure de l'efficacité opérée par leurs financeurs et centrée sur le taux de placement. L'évaluation réalisée par ces financeurs influence et concourt à accroître la sélection, renforçant la position des stagiaires les plus "favorisés". Les EEP ne se différencient donc pas des autres formations continues pour lesquelles le même constat est opéré. En ce qui concerne la mesure de leur efficacité, on peut noter que le taux de retour à l'emploi est assez élevé, mais d'une façon discutable : en effet, en référence au raisonnement *ceteris paribus* des économistes, le retour à l'emploi au bout de trois, six ou douze mois est entièrement dévolu à l'effet EEP, dans une perspective adéquationniste entre formation et emploi.

Cette partie de l'ouvrage est complétée par le témoignage des stagiaires regroupés selon trois régimes d'action : les comblés, les relancés et les désabusés. Tous reconnaissent un intérêt à la formule : les comblés sont plutôt des jeunes en recherche d'une première expérience professionnelle ; les relancés sont des stagiaires pour lesquels l'attente initiale est comblée mais qui restent critiques par rapport à

l'organisation de l'EEP (manque de coordination entre les actions) ; enfin, les désabusés n'ont pas trouvé réponse à leur attente et sont très critiques par rapport à l'organisation.

Pour finir, Frétigné montre que la formule EEP, loin d'être une innovation, s'inscrit dans les démarches de la formation continue d'aujourd'hui, autoformation, formation in situ, individualisation des parcours, assurant plus un rôle de maintien de "l'employabilité", néologisme passé dans le vocabulaire courant, que de promotion sociale pour tous.

Le paradoxe, ici, est que les méthodes de formation mises en avant dans les EEP sont des méthodes issues du mouvement de l'Éducation permanente dont la visée était avant tout humaniste, celle de l'émancipation de l'homme, alors qu'elles sont aujourd'hui reprises pour faire reposer sur le demandeur d'emploi la responsabilité de son employabilité ! Les différences relevées entre les EEP par Frétigné ne font que refléter un débat récurrent qui traverse le monde de la formation continue et semble loin d'être clos.

Malgré quelques longueurs dans la présentation des différents chapitres, ce livre, par sa richesse documentaire et son propos visant à montrer comment le présupposé de la relation formation-emploi se décline dans des pratiques de formation, nous apporte matière à réflexion à l'heure où le paradigme de la formation tout au long de la vie s'impose avec force.

Dominique Chazal
UMR Éducation & Politiques
(Université de Lyon 2-INRP)

MARTIN LAWN & ANTONIO NOVOA (éds), 2005

L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation

Paris, L'Harmattan, 236 pages

Cette publication constitue une version française augmentée de l'ouvrage publié en anglais en 2002, *Fabricating Europe. The formation of an education space* rendant compte d'un séminaire organisé à Lisbonne par la fondation Gulbenkian peu après le sommet de Lisbonne (mars 2000) qui a donné un nouveau souffle à l'Europe de l'éducation. On sait qu'aux termes des traités de Rome, Maastricht et Amsterdam, l'éducation restait du ressort des États. Si la Communauté a commencé à intervenir dans ce domaine, c'était à partir de ses responsabilités en matière de formation professionnelle. Les auteurs analysent excellentement cette évolution. Antonio Novoa parle, à partir du traité de Maastricht de "politique à l'état gazeux", c'est-à-dire que les idées commencent à se condenser dans une série de rapports, puis de "politique à l'état solide" à partir du sommet de Lisbonne. Si l'objectif est de conquérir la première place dans une société de la connaissance, aucun État ne peut mettre en œuvre cette politique à lui seul. Cela devient une entreprise collective où chaque partenaire doit rendre des comptes aux autres. D'où le développement des instruments de mesure : mesure des performances, de l'efficacité mais aussi de la qualité de l'offre. Avec en perspective le paragonage (benchmarking), l'échange de bonnes pratiques quand ce n'est pas la concurrence. Cette politique a fait long feu : la place de l'Europe dans l'économie mondiale ne sera pas la première en 2010. Cet échec programmé ne remet pas en cause le dispositif qui reste en place et se renforce. L'ouvrage se propose d'étudier cette conjoncture. Les contributeurs sont divers, mais deux thèses traversent la totalité de l'ouvrage.

– L'Europe n'est pas une donnée géographique, politique, culturelle, etc., qui préexisterait à la politique, elle est à construire, d'où le sous-titre : "L'Europe réinventée".

– Cette construction doit se faire dans une démocratie communicationnelle cor-

respondant à l'idéal défini par Habermas : "L'espace européen d'éducation n'existera pas sans une dimension forte de discussion, de participation et de délibération... Le travail de recherche doit produire des zones de regard qui dépassent les schémas habituels et qui proposent de nouvelles interprétations. Cet objet politique nouveau qu'est l'Union européenne constitue une des problématiques les plus stimulantes pour la recherche comparée en éducation" (24).

Ces thèses sont développées au fil de plusieurs articles. Celui de Franco Ferrarotti revient sur l'histoire et pose bien le problème : comment assurer la promotion des valeurs de libre examen et de démocratie qui fondent notre tradition culturelle sans tomber dans un eurocentrisme qui ignore ou nie les valeurs des autres civilisations ? Deux contributions montrent les manières différentes dont les États s'approprient les recommandations européennes à partir de l'exemple de la Suisse (Gita Steiner Khamsi) et de la Lettonie (Iveta Silova). Deux autres posent des questions pour l'avenir. David Coulby interroge la polysémie de la notion de réseau. Les rapports européens établissent une homologie entre la structuration en réseau des pouvoirs et les réseaux informatiques. S'agit-il d'une simple métaphore ou de ce que les sociologues de la science appellent une "délégation aux objets" ? Enfin, Ronald Sultana interroge le paradigme de la qualité. Comment les recommandations internationales sont-elles passées de l'objectif d'égalité –que poursuivait l'OCDE dans les années 1960 en proposant une école compréhensive– à celui de qualité ?

Ce travail est d'un grand intérêt. Il est même lumineux sur un point : l'Europe n'est pas donnée. Il est vain de débattre pour savoir si elle date de Périclès ou de Charlemagne. Elle est à construire.

On peut en revanche se demander si la référence qu'il propose n'est pas déjà datée. Qui peut croire à cet espace idéal de

libre débat où chacun disposerait des mêmes informations et aurait accès aux mêmes ressources ? L'analyse des résultats du référendum français du printemps 2005 désenchantée ce projet. La perspective européenne correspond aux intérêts d'une élite éclairée et apparaît aux classes populaires comme un moyen de renouveler les procédures d'exploitation. L'ouvrage appelle par ailleurs une réflexion sur l'objet de l'éducation comparée. Le terme même correspond à une période et à une conception qui prenaient comme base l'État nation : chaque État a ses catégories d'intelligibilité, son découpage pour distinguer ce qui importe de ce qui n'importe pas, sa politique, ses instruments de preuve, etc. Il s'agit ensuite de construire un cadre plus large qui rende ces orientations comparables, en interrogeant leurs présupposés et leur condition de possibilité. Cette problématique doit aujourd'hui être complétée par une autre. Les mêmes mots d'ordre se retrouvent partout : gouvernance, formation tout au long de la vie, qualité, etc. Il importe bien sûr de savoir comment ils sont mis en œuvre : y a-t-il une réelle convergence des politiques à l'échelle mondiale ou des rhétoriques qui recouvrent des réalités très différentes ? Une autre question se profile au-delà : est-ce qu'un nouvel objet n'émerge pas, qui serait l'interrogation de la construction de ces rhétoriques internationales ? Celle-ci procède par une série de déplacements qui n'attirent pas immédiatement l'attention mais dont il faudrait analyser les enjeux. Ce travail a commencé : une équipe étudie par exemple les déplacements, depuis les années 1970, de la notion de formation professionnelle continue à celle de formation permanente puis de formation tout au long de la vie (sur ce point, voir l'article de Lucie Tanguy, *Éducation et Sociétés-16*, 99-122). Une entreprise semblable pourrait être conduite à propos de la notion d'égalité. Comment les organisations internationales sont-elles passées de l'idéal d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats, puis

de socle commun (de connaissances ? de compétences ? le débat est ouvert). Comment ce questionnement se trouve-t-il reformulé aujourd'hui par le paradigme de la qualité ? Interroger cette évolution conduit à poser le problème de la constitution d'un milieu d'experts. Les nouveaux concepts sont pensés par des groupes qui mêlent recherche et haute administration. L'émergence du modèle néolibéral aux États-Unis, dans la foulée du rapport *A Nation at Risk*, s'appuie sur de tels "think tanks". L'Europe n'est pas en reste et la Communauté suscite et finance l'émergence d'un milieu d'experts qui construit le référentiel proposé ensuite à la société comme une évidence partagée. Cela pose plusieurs problèmes. Tout d'abord qu'est-ce que la recherche gagne et qu'est-ce qu'elle perd à entrer dans ce système ? Certes, une recherche qui ne se traduirait pas en action ne mériterait pas une heure de peine. En même temps, le chercheur qui entre dans ce système peut-il conserver l'extériorité nécessaire à l'analyse ? Ensuite, peut-être surtout, quelles conséquences faut-il tirer lorsque ce travail de fabrication d'évidences partagées échoue ? La recherche n'a pas fini de tirer sur ce plan les conséquences du referendum français. Il est un peu facile de dénoncer la technocratie voire la compromission d'une "sociologie d'État". La question se pose néanmoins : la nouvelle position des experts n'entraîne-t-elle pas une rupture dans la démarche qui permet à la recherche de récupérer les résultats de l'expérience sociale. Comment rétablir le contact ?

L'importance d'un ouvrage se juge autant par les réponses qu'il apporte que par les questions qu'il suscite. En cela, *L'Europe réinventée* constitue incontestablement un jalon important de la réflexion sur la construction de l'Europe de l'éducation et de la formation.

Jean-Louis Derouet
UMR Éducation & Politiques
(INRP Lyon 2)

VINCENT DUPRIEZ & JACQUES CORNET, 2005

La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique
Bruxelles, De Boeck, 202 pages

Comment les enseignants du primaire se réapproprient-ils et retraduisent-ils dans leurs pratiques les principes fondamentaux édictés dans les réformes récentes de l'école primaire qui visent la réussite pour tous ? Telle est la question de départ d'une recherche qui s'appuie sur l'exemple précis de la réforme de 1995 en Belgique francophone pour comprendre plus largement les conditions de réception enseignante de la rénovation de l'école primaire dans d'autres pays occidentaux (en particulier la France, le canton de Genève, le Québec), qui visent des objectifs politiques de démocratisation et de promotion d'égalité des chances par l'école et qui s'articulent autour des mêmes principes fondamentaux : enseignement conçu en cycles pluriannuels, redoublement déconseillé voire interdit, évaluation certificative reportée à la fin du cycle –et valorisation de l'évaluation formative en cours de cycle–, incitation à la pédagogie différenciée et à la diversification des méthodes de travail.

La perspective adoptée par les auteurs est d'emblée stimulante dans la mesure où il s'agit de resituer les pratiques pédagogiques en tant que "constructions sociales contextualisées" (14) et donc de tenir compte dans les interprétations des "productions culturelles" (discours produits dans la société à propos du système scolaire) et de "l'environnement institutionnel". La recherche s'appuie sur l'élaboration de cinq monographies d'établissements choisis en Belgique francophone à partir de critères précis : tailles variées des écoles ; fonctionnements contrastés en termes de gestion de l'hétérogénéité et du travail en cycles ; environnement diversifié (rural, urbain ou banlieue) ; type de public hétérogène ou homogène du point de vue des résultats scolaires, "favorisé" ou "défavorisé" ; motivation des acteurs à participer à la recherche. Mais les auteurs ne s'enferment pas dans l'étude de cas à simple visée descriptive : leurs interprétations témoignent d'un souci de transférabilité à

d'autres contextes, d'une part grâce à une analyse transversale (recherche des tendances globales au-delà de la spécificité de chaque établissement et mise en relation des pratiques avec l'ensemble du système scolaire), d'autre part grâce à la confrontation avec des données recueillies dans d'autres travaux.

Si ce livre ne devait avoir qu'un intérêt, c'est déjà celui de proposer une réflexion sur des concepts couramment mobilisés, tels que celui d'égalité à l'école (qui se décline en "égalité d'accès", "égalité de traitement", "égalité des acquis de base", "égalisation des chances", "commune humanité"). On y trouve également des synthèses de travaux très complètes, notamment sur les effets de l'hétérogénéité de traitement des élèves selon leur répartition dans les classes, dans les établissements et leur durée dans le tronc commun. Le point commun de ces recherches est de montrer que le niveau scolaire moyen (de la classe, de l'établissement, de la filière) est plus déterminant que l'hétérogénéité à proprement parler. Les auteurs défendent également le point de vue selon lequel les systèmes scolaires de type intégré, avec une promotion automatique des élèves (dans les pays du Nord de l'Europe) sont plus égalitaires que ceux à différenciation précoce –issus du modèle germanique. Ils en concluent que "la logique de l'hétérogénéité apparaît comme plus favorable à l'égalité au sein des systèmes scolaires" (56). On peut regretter cependant que cette dernière conviction s'appuie essentiellement sur les résultats de l'enquête PISA menée en 2000 dans laquelle les adolescents de quinze ans scolarisés dans des pays tels que la Finlande, l'Islande ou la Suède qui gardent un tronc commun prolongé obtiennent pourtant des scores supérieurs à la moyenne de ceux obtenus dans les pays de l'OCDE. Il est dommage que ne soient pas ici mentionnées quelques limites du dispositif PISA : seules trois matières ont été choisies (mathématiques, compréhension de la

lecture, sciences) et l'inévitable choix du type d'exercices proposé aux élèves les rend inégalement productifs face aux habitudes contractées dans les types de travaux rencontrés durant leur scolarité.

Les résultats de la recherche sont très éclairants sur les modalités d'application des réformes scolaires générales dans les pratiques enseignantes et permettent de comprendre plus finement quelles sont les origines des résistances déjà pointées par d'autres recherches, par exemple celle de Crahay et Donnay en Belgique francophone (*Où en sont les écoles dans la mise en place du décret relatif à la promotion d'une école de réussite ?*, rapport de recherche, ministère de l'Éducation, Bruxelles, 2002) montrant que la moitié des directeurs d'école primaire interrogés étaient hostiles à la réforme. À l'issue de l'exposé des monographies, deux tableaux comparatifs recensent les différentes perceptions de l'hétérogénéité et les différentes conceptions de l'égalité trouvées chez les enseignants (172-173). L'analyse des pratiques et des représentations des enseignants autour de l'hétérogénéité de leurs élèves fait apparaître que la notion de déficit est encore majoritaire –que ce soit en termes de handicap psychologique, de défauts de maîtrise du langage ou de handicap socio-culturel–, que certaines conceptions nient toute forme de différence –sous prétexte de pratiquer une égalité de traitement et de considérer chacun comme égal en dignité et en droit– et que seule une minorité d'enseignants choisit d'essayer de comprendre dans une perspective plus sociologique la pluralité des rapports à l'école et au savoir. Concernant les conceptions de l'égalité, l'objectif d'égalisation des chances et l'égalité de traitement ont la légitimité la plus faible, alors que l'égalité d'accès, l'égalité des acquis et la commune humanité font l'objet d'un accueil plus favorable. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de recherches antérieures comme celle de J.-P. Bourgeois ("Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire ?", *Revue française de pédagogie*-62, janvier-février-mars 1983) : peu d'enseignants connaissent le fonctionnement socialement sélectif de l'école, un tiers des enquêtés adhère à l'idéologie du don et la moitié avançait des explica-

tions en termes de causes individuelles (innéité, morale, psychopathologie). Un cinquième seulement des enquêtés mentionnait les conditions de vie matérielles et culturelles.

Par ailleurs, les choix organisationnels dans les écoles montrent qu'aucune classe n'est organisée suivant un regroupement d'élèves par niveaux, que les enseignants fonctionnent formellement par cycles conclus par une évaluation certificative mais qu'il s'agit là finalement d'une réappropriation minimale de la réforme dans la mesure où ils restent réticents à organiser une classe verticale (regroupant plusieurs niveaux et plusieurs âges), invoquant les difficultés liées aux moyens. Un autre sentiment est évoqué : celui d'avoir l'impression que les pouvoirs politiques leur imposent un objectif de réussite pour tous qu'ils avaient déjà et qu'il n'y a pas de reconnaissance du travail déjà effectué. Les enseignants ont globalement un sentiment d'impuissance et d'ignorance face aux phénomènes généraux du système scolaire belge, du fait qu'ils limitent beaucoup leur tâche à l'enceinte de la classe, mais du fait également d'une contradiction entre le discours officiel sur l'égalité et l'hétérogénéité et la loi du marché scolaire belge qui contribue à renforcer les inégalités sociales –liberté de choix des parents et liberté d'offre des établissements. L'injonction faite aux établissements d'adapter le projet pédagogique en fonction du public et de faire participer les parents à la définition de ce projet contribue à cloisonner davantage encore les publics scolaires. Ces raisons, ajoutées à un manque de formation aux explications de type sociologique peuvent expliquer que les enseignants belges fassent abstraction des enjeux plus politiques du métier, avec une "tentation de refoulement du sociopolitique" (183).

Enfin, la méthodologie a le mérite d'être clairement énoncée : lier recherche-action-formation des enseignants, même si le lecteur peut émettre quelques critiques à l'égard de ces choix. N'y a-t-il pas un risque, sous couvert de faire participer à la recherche, d'orienter finalement le point de vue des acteurs pour le convaincre de suivre une politique éducative : "Si l'on considère qu'un pouvoir politique ne peut

obtenir de ses agents une modification de leurs pratiques dans un but clairement défini que par l'imposition ou la légitimation, il est particulièrement important de comprendre comment ces agents comprennent et s'approprient les stratégies d'imposition et de légitimation de ce pouvoir" (104). Par ailleurs, les interprétations retenues ici dans la recherche sont toujours celles des chercheurs, pas des enseignants. Tout ceci n'entre-t-il pas en contradiction avec l'objectif énoncé de ne pas prendre les enseignants pour des objets mais bien pour des sujets ?

Il n'en reste pas moins que l'impression domine à la lecture du livre de V. Dupriez et J. Cornet d'une recherche originale, énoncée avec clarté, articulant la compréhension des pratiques enseignantes à des données contextuelles plus larges liées à une politique éducative nationale dans un contexte de réforme visant l'égalité pour tous. Ces analyses sont tout à fait précieuses pour comprendre les résistances

d'enseignants d'autres pays face aux injonctions de prise en compte de l'hétérogénéité, de lutte contre les inégalités sociales, en allant au-delà d'une interprétation trop simpliste en termes de manque de volonté et de résistance au changement des enseignants. Il s'agit de prendre au sérieux leur loyauté à vouloir faire évoluer les choses favorablement et les obstacles réels qu'ils rencontrent face au problème très complexe des inégalités sociales devant l'école, qui devrait rassembler solidairement les décideurs politiques, les chercheurs et les enseignants au lieu de les diviser par un climat de soupçon.

Rachel Gasparini
Groupe de Recherche
sur la Socialisation, UMR 5040
(Université Lyon 2/École Normale
Supérieure Lettres et Sciences Humaines)
Institut Universitaire de Formation
des Maîtres de Lyon

GUY VINCENT, 2004
Recherches sur la socialisation démocratique
Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 134 pages

La sociologie est en danger et dange-reuse, nous a dit Bourdieu dans ses derniers écrits (*Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001). Sa branche dite de l'éducation est en déclin, ajoutent les disciples de Bourdieu, en posant de bonnes (et de bien plus mauvaises) raisons pour mettre en évidence ce déclin (F. Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2004). Des propositions récentes plus internes au champ de la sociologie de l'éducation nous viennent également de Lyon, qui mettent en cause l'enfermement des sociologies spécialisées sur elles-mêmes, l'hyper-découpage intra-disciplinaire entre "famille", "école", "travail" et autres sociologies des institutions (Lahire B. "Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes", *Éducation et Sociétés-16*, 129-136). Considérant lui aussi ce découpage et ces frontières comme infructueux (123), Guy Vincent, ex-professeur à Lyon 2, fondateur du Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) de cette université dont sont issus ses anciens doctorants Daniel Thin et Bernard Lahire, rassemble dans un ouvrage une série d'articles qui posent des questions transversales aux sociologies spécialisées, questions articulées autour de la notion de "socialisation démocratique".

Membre de la première heure d'une sociologie de l'éducation depuis son essor durant les années 1960, notamment par ses travaux sur l'école primaire (thèse de doctorat à Paris V en 1979, dirigée par Raymond Aron ; collaboration avec Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron), Guy Vincent a permis à cette sociologie spécialisée, issue de la sociologie du travail, notamment lors des rencontres du groupe de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'AISLF, de puiser dans le concept de "forme scolaire" matière aux réflexions sur la socialisation, la forme scolaire pouvant être définie selon son auteur comme étant, en

résumé, une "socialisation scolaire". On sait que Guy Vincent privilégie une acception très large de la notion de socialisation, la concevant comme l'ensemble de manières d'être ensemble et d'être au monde. Ce qui permet de dépasser le sens plus restreint qui y voit une inculturation prenant la forme de l'inculcation normative des systèmes de règles, normes et valeurs dominants destinée à assurer l'intégration de l'individu au système social (G. Vincent, "Analyse des modes de socialisation. Confrontation et perspectives", *Cahiers de recherche*, Actes de la table-ronde de Lyon, 4-5 février 1988, GRS-CNRS, Université Lumière-Lyon 2). L'auteur réaffirme cette posture théorique dans le présent ouvrage, notamment contre les acceptions plus normatives de François Dubet (121).

L'auteur propose une perspective qui se veut à la fois socio-historique et compréhensive, en abordant les thématiques examinées (les consommateurs d'école, la civilité à l'école, l'ouverture de celle-ci, quelle école pour le "peuple", etc.) à travers une méthodologie de "régression" : les termes actuels des débats en éducation, comme les sujets précités, sont confrontés aux vocables et débats historiques similaires, notamment à ceux de la période révolutionnaire. Ainsi, les aspirations politiques actuelles (transnationales) de rapprochement entre école et secteur de la formation, la question de la marge de manœuvre des usagers d'un système scolaire (libéralisme des choix ou contraintes étatiques), l'apologie politique du "civisme" républicain réaffirmé dans l'espace scolaire et enfin toute la question de l'autorité (à travers un idéal-type, la socialisation militaire, qui aurait gagné d'une mise en perspective en termes d'institution totale parallèlement au cadrage théorique dressé par Vincent) sont autant de thèmes traités d'une manière telle que la mise en évidence des enjeux passés de l'éducation éclaire d'un jour nouveau les questions les plus actuelles.

Par ce va-et-vient théorique entre le passé et le présent, qui montre bien que certains débats quant aux orientations fondamentales d'un "projet" de système scolaire sont posés presque de la même manière à plus de deux siècles d'intervalle, Guy Vincent répond également à quelques questions plus périphériques, en constatant par exemple dans le premier chapitre que l'idée de consommateurs d'école n'est pas un concept scientifique mais relève plutôt d'un "complexe d'idées floues" dont relèvent également les termes suivants, qui règnent au cœur du consensus des politiques publiques actuelles : "réussite scolaire", "droit à la réussite", "ouverture" de l'école, "liaison école-entreprise", "partenariat", "droit du consommateur", etc. (11).

L'auteur répond également de manière intéressante aux enjeux actuels du champ, en avançant que malgré les apparences (et la pseudo-neutralité de ce type de discours), le discours pédagogique est de nature essentiellement politique (21). Il oppose ainsi notamment un discours sociologique qui désenchante et est par conséquent perçu comme "pessimiste" au discours pédagogique dont l'irénisme et la neutralité sont des qualités sans doute stratégiques.

Dans un autre domaine, Guy Vincent dénonce l'intrusion d'une psychosociologie américaine à travers la fabrication de termes dangereux comme celui d'incivilités et leur diffusion massive dans le monde de l'enseignement. La déconstruction de l'auteur est salutaire pour le champ et répond pleinement aux premières critiques de cette mouvance sécuritaire américaine, qui avaient été émises par Loïc Wacquant (*Wacquant L. Les prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1999). Il y a une continuité entre cette mouvance conservatrice aux États-Unis (emblématique dans la criminologie de J.Q. Wilson), où s'élaborent les racines du vocabulaire français d'incivilité, et l'idéal républicain de civilité que les défenseurs du terme, comme le politologue Sébastien Roché, ont invoqué. Guy Vincent précise d'ailleurs le hiatus énorme qui sépare les considérations de Durkheim sur l'éducation morale, sur l'édification d'une "force intérieure" morale "qui régit nos actes, nos pensées, nos sen-

timents" et les simples listes et recettes de civilité inhérentes aux projets psychosociologiques précités (93). On peut regretter que l'auteur ne se soit pas plus étendu dans sa critique des ouvrages qui participent de ce mouvement, comme celui de Régis Debray (*La République expliquée à ma fille*, Paris, Le Seuil, 1998). Reste que l'entreprise est dénoncée en ces termes : "En prétendant établir une relation causale entre incivilités et délinquance, en voyant dans les incivilités un 'catalyseur' d'autres violences, autrement dit en confondant différents phénomènes sociaux, dont la signification n'est pas recherchée, sous les étiquettes génériques de désordres ou de violences, elles croient justifier et en tout cas légitimer des politiques de lutte (contre l'insécurité, contre les délits, contre la déviance...), des politiques d'exclusion, d'enfermement, etc." Et Guy Vincent de proposer cette belle conclusion : "en rétablissant une sociabilisation des sauvages préalable à la socialisation proprement dite et donc à la socialisation démocratique, en déclarant la lutte contre les 'incivilités', on oublie cette réflexion de Charron en 1603 : 'Chose étrange que l'injustice se plaigne de l'incivilité'."

Les deux idées-forces de l'ouvrage sont liées l'une à l'autre. Car, en posant de manière récurrente la question suivante : "quelle socialisation pour les enfants du peuple ?", hier et aujourd'hui, Guy Vincent rassemble autour de cette traverse toute une série de thématiques annexes (enseigner ou former, instruire ou éduquer, etc.) qui se centrent sur l'existence ou non d'un véritable projet (notamment politique) d'enseignement pour les usagers du monde populaire. Faut-il instruire les enfants du peuple ? Et faut-il les instruire pour en faire de bons techniciens ou de bons citoyens ? Voilà un débat qui marque le XVIII^e siècle (19) puis la richesse des débats sociologiques entre Durkheim et Célestin Bouglé. Vincent dresse alors le tableau politique du XXI^e siècle, où des réformes "se réclamant du socialisme" entendent limiter la durée de l'école unique et revaloriser l'enseignement qualifiant, en dépit des aspirations des enfants d'ouvriers à ne pas retrouver le destin d'ouvrier de leurs parents (41-42). Cette première question engage alors la sui-

vante, qui est la “question de l’État” dans ces grandes orientations d’un système éducatif, des “relations entre l’école et l’État moderne” (pouvoir, domination, État). L’État, sur les questions de “consommateurs” d’école notamment, est-il le simple garant d’un système libéral de libre choix par les familles et élèves ou incarne-t-il une conception politique républicaine qui vise au premier plan à constituer des “citoyens”, comme l’entendait en son temps Durkheim en plaçant l’éducation morale au centre de sa conception de la socialisation ? C’est toute la question d’une “théorie de la Société et de l’État” (une sociologie historique des formes politiques), posée à travers les termes d’un débat sur l’École, que Vincent nous soumet.

La conjonction des deux idées-forces conduit l’auteur à placer dans ses conclusions quelques grandes balises des débats philosophiques et idéologiques sur l’éducation, rappelant la méfiance dans le champ pour les brûlots d’Illich (“déscolariser la société”) dans les années 1970, et au contraire l’intérêt d’autres propositions théoriques postérieures de reconfiguration du système scolaire, selon lui injustement qualifiées d’“utopies”, comme la démarche promouvant un enseignement réflexif, autour de Pierre Bourdieu, que le Collège de France avait menée en 1985 (les *Propositions pour l’enseignement de l’avenir*). Il semble que la crise profonde que traversent les systèmes d’enseignement dans leur gestion politique, que ce soit en France, en Com-

munauté française de Belgique ou ailleurs, appelle à suivre Guy Vincent sur la nécessité de refonder l’école sur une vaste échelle, l’auteur entendant, à la lumière de ses apports théoriques sur les questions d’autorité et de discipline dans l’ordre scolaire actuel, proposer une “socialisation démocratique” dont l’entreprise consiste à ôter à l’école le caractère disciplinaire qui traverse historiquement sa socialisation, à l’heure où d’autres veulent réaffirmer cette discipline dans la socialisation ou la soi-disant “re-socialisation” normative des classes populaires jugées inciviles. Par ce retour critique sur quelques-uns des vrais et faux objets actuels de la sociologie de l’éducation, Guy Vincent effectue un bilan critique important de la sous-discipline et lui propose de trouver un second souffle en renouant avec un grand projet, celui de propositions de refondation d’un système scolaire : déscolariser l’école. En cela, il joue le même rôle salutaire que dans les années 1980, où il déclarait de cette sociologie spécialisée (née vingt ans auparavant, notamment des travaux de Viviane Isambert-Jamati sur les horlogers, en sociologie du travail), à l’aune des tâtonnements heuristiques de quelques spécialistes sur la notion de socialisation, qu’elle en était seulement “à ses débuts”.

Philippe Vienne
Centre de sociologie de l’éducation
Institut de Sociologie,
Université libre de Bruxelles

GASTON MIALARET, 2004

Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation
Paris, PUF (collection Que sais-je ? 3699), 128 pages

Dans cet ouvrage de synthèse, Gaston Mialaret présente les domaines, les finalités et les démarches de la recherche scientifique en sciences de l'éducation. Les méthodologies retenues par l'auteur sont les suivantes : méthodes et techniques d'analyse des documents écrits, entretien, observation, questionnaire et tests, expérimentation pédagogique.

Dans un premier chapitre, l'auteur avance les trois domaines qu'il estime spécifiques de la recherche en sciences de l'éducation : les faits et les situations passés qui sont des "objets figés" ; les "faits relativement stables", dont l'analyse, à la différence des précédents, peut aboutir à des modifications de la situation ; enfin les situations d'interactions éducatives proprement dites. L'auteur s'intéresse plus spécifiquement à ces dernières : elles ont une structure asymétrique, une dynamique temporelle, une unicité dans le temps et dans l'espace ; elles se caractérisent par leur imprévisibilité, un nombre quasiment infini de variables indépendantes et dépendantes, leur complexité ; elles s'inscrivent dans une historicité, des conditions organisationnelles, des systèmes de valeurs. Pour aborder ces dimensions, la recherche s'appuie aussi bien sur les paradigmes quantitatifs que qualitatifs.

Un court chapitre examine ensuite la question des finalités générales de la recherche scientifique qui vise à mieux connaître, mieux expliquer, mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons, par des procédures de descriptions, d'analyses, de comparaisons. Elle vise soit la compréhension, soit l'explication, mais dans les deux perspectives "l'essentiel est de donner des résultats qui, obtenus selon des règles précises, permettent à tous les chercheurs d'aboutir aux mêmes interprétations des résultats" (20). Le chercheur tente de dégager des invariants (lois) et construit des "modèles". On note également que, dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches sont souvent en rela-

tion avec les problèmes posés par les pratiques.

Le chapitre 3 aborde les démarches de la recherche scientifique. Toute recherche s'appuie sur une "revue de questions", pour se situer par rapport aux travaux antérieurs, afin de définir une problématique. L'auteur liste en dix points les caractéristiques de ces démarches : la nécessité de rendre compte, en vue d'une "lisibilité partagée", par une explicitation rigoureuse des démarches permettant leur reproduction ; la détermination des variables d'une situation pour permettre au chercheur d'établir des hypothèses ; l'explicitation des critères de jugement ; le choix d'une méthodologie pertinente ; la construction d'un échantillon représentatif ; l'administration de la preuve, qui requiert souvent des procédures de triangulation ; l'interprétation des résultats, s'appuyant d'abord sur les techniques utilisées (interprétation "formelle"), puis généralisant les perspectives et réinterrogeant la pertinence des hypothèses et des choix méthodologiques (interprétation "intégrative" des résultats) ; en sciences de l'éducation, les interprétations doivent tenir compte des systèmes de valeurs qui sous-tendent les situations éducatives ; la publication des résultats pour qu'ils soient débattus par la communauté scientifique ; une responsabilité éthique permanente du chercheur par rapport aux acteurs éducatifs. Ce chapitre est très riche, au point que l'on souhaiterait voir certains points plus développés (la construction de la problématique, les techniques d'échantillonnage en particulier), même si la "situation particulière" en sciences de l'éducation mérite débat : faut-il par exemple s'interdire de comparer l'efficacité de pédagogies qui revendiquent des normes ou des valeurs différentes ?

Ayant ainsi présenté de façon générale les méthodes de recherche, l'auteur, pour la commodité de l'exposé sépare cinq familles de techniques : l'étude des documents, l'entretien, l'observation simple, l'observation dite armée, l'expérimentation.

Le chapitre 5 examine alors les méthodes et techniques d'analyse des documents écrits. L'auteur traite d'abord de la constitution d'un corpus, de la critique externe et interne des documents, de l'explicitation des questions d'une problématique. Il définit l'analyse de contenu comme activité visant à transformer des données qualitatives en données scientifiques traitables quantitativement et s'intéresse ensuite de façon plus détaillée aux techniques proprement dites. Le travail de construction d'une grille de lecture est fondamental d'une part parce que cet "instrument" doit permettre "à tous les chercheurs intéressés d'obtenir les mêmes résultats" (42), d'autre part parce qu'une analyse de contenu ne vaut que par ce que valent les catégories adoptées, dont l'auteur rappelle les qualités scientifiques attendues. Il s'agit ensuite de constituer une série de tableaux de données cliniques ou statistiques puis d'interpréter les résultats. L'auteur évoque ensuite rapidement les cas des séries chronologiques et des "objets relativement stables" définis précédemment.

Le chapitre suivant aborde très rapidement la technique de l'entretien, en examinant d'abord les facteurs et conditions qui déterminent une situation d'entretien. Puis, sur un plan épistémologique, l'auteur en réduit l'intérêt à la recherche d'hypothèses car "trop de facteurs incontrôlables entrent en jeu pour qu'on puisse considérer l'entretien comme une technique scientifique..." (55). Tout comme pour les histoires de vie qu'il aborde ensuite, le chercheur doit apprécier le degré d'objectivité des documents obtenus. Il examine enfin succinctement l'étude expérimentale du dessin ou de l'écriture.

Le chapitre 7 traite de "l'observation simple". Après avoir relevé que l'observation est l'une des techniques les plus importantes et les plus utilisées, l'auteur rappelle les facteurs constitutifs et déterminants d'une observation. Il décrit différentes techniques, en particulier l'observation dite "simple", l'utilisation de grilles d'observation, l'observation balayante, l'observation continue (monographie), l'observation en milieu ouvert, l'observation des groupes. Le compte rendu d'une observation peut prendre trois formes complémentaires :

les descriptions séquentielle, fréquentielle, globale.

Le chapitre suivant traite de "l'observation armée", "qui introduit, entre le chercheur et le(s) sujet(s), un instrument qui propose les questions aux sujets et enregistre les réponses" (75) : il s'agit des questionnaires et des tests. L'auteur distingue différents types de questionnaires, présente les étapes de construction et de validation de l'outil, évoque le problème de l'échantillon et développe les différentes formes de réponses possibles. Il s'intéresse ensuite aux qualités métrologiques de l'instrument (validité, fidélité, sensibilité) et aux procédures d'exploitation des résultats.

Le dernier chapitre est consacré à l'expérimentation pédagogique qui "consiste, un certain nombre de conditions étant nettement définies, à faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets" (98). De façon progressive, l'auteur évoque d'abord les "pseudo-expérimentations" qui produisent une analyse scientifique d'une situation sans action particulière sur l'un des facteurs en jeu, puis rappelle, en de courts sous-chapitres, les premières tentatives d'expérimentation, les situations pré- et quasi expérimentales, pour présenter ensuite de façon systématique la démarche générale d'une situation expérimentale : analyse de la situation pour en déterminer les différentes variables ; élaboration d'un plan expérimental ; choix des échantillons ; recueil, analyse et interprétation des résultats. Il évoque succinctement trois types de plans expérimentaux : les plans factoriels, en carré latin, par action répétée d'un facteur expérimental.

Parmi les critiques formelles que l'on peut formuler, quatre points sont à souligner : le lectorat visé, la structure de l'ouvrage, le choix des méthodologies retenues et le traitement des données. Tout d'abord, l'auteur n'indique pas les destinataires de ce "Que sais-je ?", ce qui rend délicat l'appréhension de l'adéquation entre les objectifs de l'ouvrage et les attentes potentielles du public visé. S'il est principalement destiné aux étudiants, il éclairera sans aucun doute ceux qui débutent dans la recherche ou ceux qui méconnaîtraient certaines techniques d'enquête.

Cela étant, le déroulement de la recherche tel qu'il est exposé dans l'ouvrage semble davantage tendre vers un idéal somme toute éloigné des réalités de la recherche. En ce qui concerne la structure de l'ouvrage, on est quelque peu surpris de ne pas trouver certaines références bibliographiques "classiques" (e.g. De Singly pour le questionnaire, Bardin pour l'analyse de contenu). Plus fondamentalement, c'est le déséquilibre entre les différents chapitres qui révèle une préférence de l'auteur pour certaines méthodologies, celles qui permettent d'obtenir des données quantifiables. L'observation, les questionnaires, les tests, l'expérimentation sont largement exposés alors que l'analyse de documents écrits et l'entretien sont brièvement présentés. De même, l'absence de certaines méthodologies (e.g. l'analyse secondaire des données ou l'observation ethnographique) peut surprendre, même si le format de l'ouvrage offre peu d'opportunité d'exposer dans le détail l'ensemble des méthodologies. Par ailleurs, l'apport, les atouts et les limites de chaque méthodologie sont insuffisamment décrits pour opérer des choix pertinents dans l'élaboration d'une recherche. Enfin, les techniques de traitement des données peuvent paraître sommaires, dans certains cas (analyse des documents écrits, série chronologique, etc.) alors que, de plus en plus, les analyses et les interprétations s'appuient sur des modélisations complexes (e.g. analyse dite multi-niveaux, statistiques textuelles) grâce à la diffusion des logiciels spécialisés. Sur un plan plus épistémologique, deux questions de fond méritent débat :

- Toutes les données qualitatives relèvent-elles d'un traitement quantitatif ? N'est-ce pas confondre les exigences scientifiques

d'une démarche, la fiabilité de données et leur "valeur objective" ? Ainsi, une enquête de terrain peut vouloir comprendre la définition de la situation construite par les acteurs ou les justifications qu'ils avancent, pour dégager les logiques d'action qu'ils mettent en œuvre.

- La prééminence de l'approche expérimentale est un choix légitime de l'auteur bien qu'elle soit très minoritaire –selon le rapport de Duru-Bellat pour le CNCRE, *La recherche en éducation et en formation en France* (INRP 1999), le poids des méthodologies expérimentales est de 9%. Mais un tel choix doit-il conduire à passer sous silence d'autres paradigmes de recherche qui se fondent également sur des règles rigoureuses de production, de contrôle et d'interprétation des données, par exemple l'ensemble des travaux méthodologiques menés depuis plus de trente-cinq ans autour de la "grounded theory" ?

Toujours est-il que cet ouvrage comble un univers pauvre en références bibliographiques sur les méthodes en sciences de l'éducation, d'autant que l'exercice était particulièrement difficile avec le format imposé. En effet, comment présenter l'ensemble des méthodes de recherche en sciences de l'éducation lorsqu'on sait qu'elles empruntent largement aux autres disciplines de sciences humaines et sociales ? Gaston Mialaret a choisi de s'attarder sur les techniques de la pédagogie expérimentale. Si ce choix est discutable, il n'en demeure pas moins que l'ensemble de l'ouvrage est traité avec rigueur, lisibilité et exigence.

Vincent Lang et Christophe Michaut
CREN, Université de Nantes

**CATHERINE PUGEAULT-CICCHELLI, VINCENZO CICCHELLI
& TARIQ RAGI (dir.), 2004**

Ce que nous savons des jeunes

Paris, PUF (collection Sciences sociales et sociétés), 228 pages

À l'origine de ce livre collectif fut un séminaire qui, entre 2001 et 2002 et dans le cadre du Centre de recherche sur les liens sociaux (Paris 5-CNRS) et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, s'est livré à un bilan critique des travaux sociologiques sur la jeunesse, principalement francophones et anglophones. L'introduction de l'ouvrage auquel il a donné lieu argumente de façon très convaincante la nécessité d'une synthèse telle que celle à laquelle il procède : le champ sociologique de la jeunesse est une spécialisation peu enseignée dans les universités françaises, ne relève pas de laboratoires de recherche, d'observatoires, d'associations savantes ou d'organismes de recherche s'y rattachant à titre principal. Il n'y a, de même, aucune revue spécialisée sur ce thème. Il s'agissait donc de combler une évidente lacune éditoriale. Tout en s'efforçant de faire apparaître les tendances actuelles de la recherche en la matière, l'ouvrage est organisé à partir de trois points de vue classiques dans la façon d'approcher l'objet "jeunesse". La première partie, "Entre pères et pairs", s'intéresse aux appartenances (Maunay "Quitter sa famille d'origine", Jarvin "Groupe de pairs et relations d'amitié", Maurer "La socialisation politique des jeunes", Garabau-Moussaoui "Jeunes et consommation"). La deuxième partie, "Des conduites à risque ?", aborde la question des marginalités (Mucchielli "Violences et délinquances des jeunes", Loriot "Être jeune est-il dangereux pour la santé ?", Maillochon "De la sexualité prémaritale à la sexualité à risque", Schehr "Jeunesse et précarité professionnelle", Parazelli & Colombo "Les jeunes de la rue"). La troisième partie enfin, "Participations", s'intéresse à différentes manières, pour la jeunesse, d'être membre de la société (Breviglieri et Stavo-Debaugé "Les identités fragiles, la 'jeunesse' et l'immigration", Avenel "Les jeunes des quartiers urbains

dits 'sensibles'", Rebughini "Jeunesse et modèles de citoyenneté", Molgat & Saint-Laurent "Assimilation ou discrimination ? Les jeunes dans le contexte multiculturel canadien").

Les auteurs de l'ouvrage constatent que les données du débat "jamais tranché" entre Morin, tenant d'une jeunesse comme classe d'âge homogène, et Bourdieu, qui n'y voyait "qu'un mot", se sont modifiées. Ils les approchent selon les trois axes précédemment indiqués et en mettant en évidence, à travers un grand nombre d'enquêtes empiriques portant sur des domaines très variés, ce qui, selon eux, est en train de changer dans le regard sociologique sur la jeunesse. L'ouvrage tient ses promesses en s'attachant notamment à démarquer les objets de recherche sur ce thème des images qui s'imposent au gré des turbulences de la vie politique et médiatique dans laquelle la jeunesse est souvent impliquée. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit des questions classiques de la déviance juvénile à propos desquelles sont rappelés de salutaires principes de construction des objets scientifiques : il paraît indispensable que les recherches sur les jeunes, particulièrement ceux "de banlieue", se dégagent des logiques de construction des discours politico-médiatiques (Mucchielli). Sur ce genre de question socialement vive, il est important de prendre conscience de ce que l'écriture sociologique, nécessairement liée aux remous institutionnels et politiques ainsi qu'aux mouvements de l'opinion publique, a tendance à être portée par un double mouvement d'alerte et d'apaisement de cette dernière (Breviglieri et Stavo-Debaugé).

Mais par-delà ces mises en garde somme toute classiques, les auteurs mettent en évidence un autre obstacle que la plupart des recherches contemporaines évoquées tentent de surmonter. Une caractéristique décisive de ce nouveau regard semble en effet consister dans le refus d'un adulte-

centrisme longtemps prégnant dans ce champ de recherche, dans la mesure où il y était d'usage de ne regarder cette période que comme l'antichambre de la vie adulte. Or les études contemporaines sur la socialisation politique dite primaire (Maurer), si elles montrent bien des marques et des repères construits dès l'enfance, ne prétendent plus qu'ils déterminent les comportements politiques tout au long de la vie. L'approche de la citoyenneté doit, quant à elle, élargir cette notion et l'utiliser, en plus de ses acceptions classiques, pour décrire les relations entre les jeunes et les institutions (Rebughini). Il en va de même des travaux sur la sexualité (Maillochon) qui ne prennent plus la norme adulte du coït hétérosexuel comme unique critère des pratiques sexuelles ou de ceux qui, en matière de consommation (Garabau-Moussaoui), envisagent l'appropriation sociale des biens de consommation par les jeunes au lieu de ne nous montrer que les effets structurants de l'offre. De la même manière, la centration sur le point de vue de l'adulte avait tendance à faire voir dans la jeunesse une population particulièrement à risque du fait de son écart à la norme. Or les études comparatives, concernant par exemple le suicide ou la dépression (Loriol), démentent un tel préjugé, de même que les travaux sur les quartiers urbains dits sensibles (Avenel) nuancent fortement l'image d'une jeunesse de banlieue essentiellement marginalisée.

De tels changements d'optique ne sont pas le fruit du hasard. Ils sont le résultat d'évolutions qui affectent la condition juvénile contemporaine, mais aussi de changements de paradigmes sociologiques. L'essor des méthodologies qualitatives, qui font contrepoids à la seule approche statistique, ainsi que l'émergence de sociologies constructivistes, aptes à restituer des pans de l'expérience sociale que le fonctionnalisme occultait, concernent en effet au premier chef l'objet jeunesse. L'idée d'une co-construction du social entre jeunes et adultes s'accrédite ainsi, récusant celle d'une socialisation comme dressage ou inculcation (Maurer). L'insertion sociale ne se réduit plus à l'insertion professionnelle comme le faisait une vision moniste qui ne prenait pas en compte la pluralité des centres de l'expérience

(Schehr). Une approche plus anthropologique qu'auparavant conduit à s'intéresser à des aspects relationnels plus riches. C'est par exemple le cas à propos de la sexualité des jeunes pour laquelle les enquêtes montrent désormais les significations et les répercussions sociales que laissait de côté la mise en évidence des seules pratiques (Maillochon). La vie des jeunes des rues n'est pas non plus seulement le fait de victimes, mais montre de nombreux cas d'acteurs capables de mettre en œuvre une démarche réflexive dans la marge sociale (Parazelli et Colombo). Dégagées du modèle continuiste des sociologies fonctionnalistes, ces nouvelles approches refusent l'idée qu'il existerait des étapes bien identifiées dans le devenir adulte, par exemple dans le cas de la décohabitation parentale (Maunaye). Bien que s'appuyant elles aussi sur des comparaisons entre jeunesse et état adulte, elles s'interdisent cependant de regarder la première comme un moment séparé et un état homogène, préférant en voir l'aspect évolutif et la riche diversité (Garabau-Moussaoui).

Nous savons donc des choses des jeunes et, semble-t-il, des choses d'une autre nature. Mais les auteurs n'hésitent pas à pointer aussi ce que nous ne savons pas. Ils le signalent à plusieurs reprises, non comme on montrerait des boîtes noires, mais en se situant dans la logique de ce que les nouvelles postures de recherche semblent nous avoir appris. De façon générale, ils indiquent des pistes qui prolongent en effet les approches biographiques et relationnelles susceptibles d'éviter le double écueil classique d'une autonomisation de la jeunesse ou de sa subordination à l'état d'adulte. C'est ainsi, par exemple, que la connaissance de l'importance du groupe des pairs dans la socialisation devrait, selon eux, se compléter d'une étude des relations individuelles qui s'y établissent (Jarvin). Ou que les travaux montrant la pluralité des éléments à l'œuvre dans la socialisation politique devraient aussi s'intéresser à des pratiques qui, bien que déconnectées de l'activité électorale, méritent cependant le nom de politiques (Maurer). Ou encore que les approches multiculturalistes devraient, là où elles existent, serrer de

plus près encore leur objet en se demandant ce que produit comme effets identificateurs le fait, pour des jeunes de groupes ethniques minoritaires, d'accéder à une insertion professionnelle (Molgat & Saint-Laurent).

Bien que s'intéressant à des domaines très divers de l'expérience juvénile, cet ouvrage, par le parti pris de son organisation (regarder les appartenances, les marginalités, les participations), évite l'écueil d'une présentation de résultats de recherche sur la jeunesse à partir des champs classiques de la sociologie "normale". Il accrédite ainsi l'idée de constituer davantage cet objet en objet sociologique à part entière. Sa conclusion (Pugeault-Cicchelli, Cicchelli, Ragi) nous appelle notamment à développer une réflexion sur la manière de conduire les comparaisons entre adultes et jeunes. Car il est une "contrainte épistémologique" qui veut que la sociologie de la jeunesse soit implicitement une sociologie de la vie adulte et que cette dernière soit un terme obligé de comparaison. Néanmoins, il paraît possible de dépasser en la matière un double point de vue fonctionnaliste ou développementaliste, qui fige les jeunes dans une altérité radicale, en identifiant les traits partagés pour mieux asseoir le statut de leurs différences.

On peut regretter cependant quelques lacunes dans ce travail de synthèse. Les travaux de Louis Chauvel (1998), par exemple, ne sont pas évoqués ; or ils constituent précisément une thèse forte dans la manière de cadrer les comparaisons intergénérationnelles. De même, s'il est tout à fait judicieux que l'ouvrage

s'attache à des secteurs qui dépassent très largement le champ de la sociologie de l'éducation, il tend à oublier des travaux concernant la socialisation politique, à laquelle il consacre pourtant un de ses chapitres, ceux notamment de Ballion (1993), de Vulbeau (Vulbeau & Rossini 1995) ou de Le Bart & Merle (1997). Il ne fait pas non plus mention du champ émergent de la sociologie de l'enfance, délimitant surtout la jeunesse par son aval (le passage à l'âge adulte) et laissant dans l'ombre la question de son amont. On ne peut citer ici tous les travaux, mais renvoyer, dans le domaine francophone, à ceux du comité de recherche "Sociologie de l'enfance" de l'Association des sociologues de langue française qui, autour notamment de Régine Sirota, travaille à la construction de cet objet. Or il est nécessaire de se demander s'il faut distinguer l'expérience juvénile de l'expérience enfantine et à partir de quoi. Il reste que ce travail est précieux pour nous aider à mieux connaître un objet jeunesse à la fois plus présent dans les sociétés contemporaines et mieux repéré par le regard sociologique. Il ne peut à lui seul couvrir ce champ qui émerge et prend place dans quelques publications récentes qui s'attachent à le mettre en évidence et à l'étudier (comme "L'enfant problème", *Le Débat-132*, novembre-décembre 2004, ou "Les jeunes", *Comprendre-5*, 2004), mais qu'il faudrait souhaiter plus nombreuses.

Patrick Rayou
IUFM de Créteil
ESCOL, Paris 8

Références bibliographiques

- BALLION R. 1993 *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette-éducation
CHAUVEL L. 1998 *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, PUF
LE BART C. & MERLE P. 1997 *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*. Paris, PUF
VULBEAU A. & ROSSINI N. 1995 *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes, à la recherche d'un dispositif de participation*, ANACEJ-IDEF-FAS