

Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège

Frédéric Tupin

La question que nous allons aborder dans cet article, sujet d'une thèse de doctorat fraîchement soutenue (1), consiste à définir de quelles marges dispose l'enseignant confronté à la complexe adéquation entre progrès de tous et progrès de chacun à travers ses choix professionnels envisagés, ici, dans une perspective pédao-culturelle.

La dimension de « démocratisation scolaire » est donc présente au cœur de notre problématique, que celle-ci soit prise en compte de façon consciente ou inconsciente par les acteurs concernés.

La nécessaire complémentarité des approches sociologiques, linguistiques, et didactiques semble s'imposer à la lecture des résultats, dès lors que l'objectif est d'étendre ces marges d'action.

AVANT-PROPOS

Il n'est nullement besoin de revenir sur les travaux concernant le thème de l'inégalité de réussite — succédant à celui de l'inégalité d'accès aux études — tant leur diffusion fut large à partir des années soixante-dix (2). La richesse et la variété de ces recherches a conduit — en résonance avec les problèmes posés par la scolarisation de masse dans la société française —, à ériger le problème de la « démocratisation » au rang de « concept clef » de la sociologie de l'éducation.

Loin de remettre en cause le bien-fondé et la valeur scientifique de ce corpus de travaux, il nous semble — en écho à ce que décrivent, sous

des formes et selon des formulations différentes, Jean-Claude Forquin (3), Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten (4), Régine Sirota (5), Robert Ballion (6)... — que souvent, le domaine des voies explicatives n'a pas été dépassé pour arriver à la recherche de solutions, c'est-à-dire à la recherche de correcteurs sociaux.

Notre intention n'est pas d'entrer dans une polémique qui consiste à dénier le bien-fondé d'une sociologie au sein de laquelle le sociologue ne s'implique pas dans la recherche de pistes visant à décrire des solutions concrètes sur la scène pédagogique. Notre choix reste cependant différent, tout au moins en ce qui concerne la recherche précise que nous allons présenter.

En outre, la systématisation excessive des conclusions liées au concept de reproduction (7) nous conforte dans cette « seconde » voie.

Ainsi, la teinte dominante de notre travail s'oriente vers les processus effectifs de scolarisation, ce qui signifie que, en dehors d'une évidente et nécessaire distanciation qui doit être adoptée par tout chercheur, l'étude du terrain est privilégiée, que la recherche de solutions est évoquée — y compris dans sa complexité et hors d'une quelconque modélisation —, mais également, que tout ce processus ne peut se dérouler que grâce à un relais permanent entre approche macro et approche micro-sociologiques, rattaché et articulé au corps des connaissances disponibles que nous évoquions précédemment.

À notre connaissance, peu de recherches, en France, se sont orientées vers un cheminement de ce type, ceci en dehors du fait que les centres d'intérêt de la sociologie de l'éducation se soient progressivement déplacés vers des objets plus réduits. Les raisons de cette rareté sont complexes et nous ne prétendons pas — loin s'en faut — toutes les percevoir.

Néanmoins quelques-unes nous semblent plausibles au nombre desquelles, outre le choix épistémologique symbolisé par la formule de P. Bourdieu « La sociologie ne peut pas répondre à la question des fins ultimes (que faut-il enseigner ?) », on pourrait compter :

- les difficultés liées à une approche pluridisciplinaire (problème des compétences du chercheur),
- les problèmes d'identité des sciences de l'éducation (champs transversaux...),
- l'aspect décourageant des constats de terrain (limites de la marge d'autonomie des enseignants face aux phénomènes sociaux majeurs...),
- les entraves objectives à la généralisation de ce type de résultats de recherche,
- le faible impact virtuel que ces conclusions pourraient avoir sur le terrain...

Nous avons rencontré au cours de l'élaboration de cette recherche ce type d'obstacles. À nos yeux, cela ne signifie pas pour autant que ce champ soit condamné à rester un des parents pauvres de la recherche en sciences de l'éducation. Cela suppose pour ce faire, que certaines démarches soient adoptées au sein de la commu-

nauté des chercheurs, démarches que nous évoquerons au cours de notre conclusion.

PROPOS INTRODUCTIFS

La formulation du titre de notre recherche (source de cet article) : « Efficacité pédagogique et utilisation d'un médium privilégié (?), la télévision : médiation culturelle, médiation didactique », laisse affleurer quelques pistes qu'il convient maintenant de préciser.

Pour ce faire, brosons à grands traits notre parcours.

De nombreuses recherches en sociologie de l'éducation tendent à montrer qu'une des sources de l'échec scolaire tient au fossé existant entre, la culture valorisée par l'École (« culture élaborée ») et le capital culturel possédé par l'ensemble des élèves (culture de masse). Or, cette culture de masse a notamment pour canal de transmission la télévision.

Prenant appui sur ce constat, notre objectif principal de recherche est de mettre en lumière les effets éventuels que pourrait avoir une action pédagogique qui prendrait en compte cette culture première des élèves.

Fort de ce postulat, nous avons recherché quels seraient le public et le terrain les plus propices à une telle expérimentation. Les grands traits des investigations de portée nationale et/ou des sondages plus réduits, mais représentatifs, nous ont permis de nous orienter, progressivement, vers les supports culturels que constituent les fictions télévisuelles ; supports massivement, voire « unanimement », adoptés par les adolescents correspondant à la classe d'âge fréquentant les classes de 4^e et de 3^e. Notre enquête personnelle, par questionnaire, confirme ces premières pistes et précise, en particulier, que les feuilletons et séries représentent un « mets culturel » transclasses, particulièrement affectionné par ce jeune public.

En aval, la narration écrite nous semble être la pratique scolaire correspondant le plus directement à ce type d'écoute télévisuelle tout d'abord en raison de la « permanence » de l'organisation structurelle entre récit écrit et récit filmique, mais également parce qu'il s'agit de la pratique scolaire la plus répandue dans le champ fictionnel, histori-

quement et géographiquement. De plus, elle est imposée par les programmes. Par ailleurs, il existe des ponts et des divergences aisément identifiables entre ces deux vecteurs narratifs. Enfin, les compétences requises pour mener à bien cet exercice sont de celles sur lesquelles les élèves seront sélectionnés... Notre objet d'étude consiste alors à rapprocher ces supports écrits et télévisuels, tout en les distinguant, et notre hypothèse centrale met en jeu le rôle de médiation que pourraient jouer les enseignants entre ces deux formes fictionnelles.

Pour la mettre à l'épreuve, l'analyse se porte donc, en référence au tableau dépeint précédemment, sur les modes et démarches d'enseignement de la narration auprès des élèves de 4^e et 3^e des collèges. Aussi, notre plan expérimental met-il en scène différentes modalités de cet enseignement narratif, telles qu'elles existent de fait sur le terrain.

Cependant, la ligne directrice de partage ne se limite pas à une opposition dichotomique entre prise en compte de la culture première des élèves et champ culturel scolaire limité à la culture légitimée dite « élaborée ». En effet, d'autres variables semblent avoir une influence directe sur les résultats des élèves — y compris en termes de différenciation sociale ou, au contraire, de réduction d'écart —, celles-ci relèvent en particulier du champ didactique, sous-tendu par la connaissance d'une approche du binôme linguistique constitué par les notions de cohésion/cohérence textuelles.

Parmi les six types que nous avons définis, les pédagogues les plus « efficaces » — ce terme étant entendu dans la perspective d'une démocratisation scolaire — ne le sont que grâce à une combinaison spécifique de variables.

Présentons donc la typologie d'enseignants de français qui s'est dessinée.

TYOLOGIE (8)

Notre typologie ne s'est construite que par étapes. La logique du tâtonnement expérimental a prévalu, guidée par la recherche d'une adéquation entre les jalons heuristiques que nous avons posés, non sans « a priori », — liés à nos représentations, aux hypothèses qui se dessinaient ainsi qu'au corps des connaissances disponibles (9) —

et la confrontation avec les données du terrain. Ce processus s'est déroulé à partir de deux démarches menées successivement.

Nous avons eu recours à :

- 1) une série d'entretiens semi-directifs auprès de cinquante professeurs de français enseignant en classes de 4^e et/ou de 3^e ;
- 2) des observations de cours (dont le nombre fut lié à la difficulté de cerner chaque profil spécifique).

Nous cherchions ainsi à situer chaque enseignant interrogé et observé en fonction des thèmes suivants :

- Le rapport de l'enseignant à la culture en général.
- Le type de culture introduit au sein de la classe, dans le domaine scripto-oral.
- La prise en compte des acquis culturels des élèves, dans le champ télévisuel.
- La mise en œuvre de pratiques intersémiotiques pour démontrer puis relier les différents mécanismes inhérents à l'Image et à l'Écrit.
- L'insertion des aspects macrostructurels du récit dans la mise en œuvre pédagogique (jusqu'à une véritable grammaire textuelle).
- La mise en place d'une progression didactique.

Les profils dégagés à partir des entretiens aboutissent à définir différents types d'enseignants qui correspondent à plusieurs combinaisons des critères que nous venons d'évoquer, modulées ou ajustées par les réponses des interviewés (types A à E).

De plus, une catégorie particulière est née de constats et de questions que nous nous posons quant à la prédominance, ou non, de l'impact de l'aspect linguistico-didactique de la pédagogie, sur la réussite des élèves. À partir de cette interrogation nous avons décidé de réunir dans un type « à part » trois enseignants (10) particulièrement compétents dans ce domaine (11) (type F).

Les appellations choisies pour évoquer chaque type sont les suivantes :

- Type A : « Les Traditionalistes »
- Type B : « Les Libéraux »
- Type C : « Les Classiques »
- Type D : « Les Pragmatiques »
- Type E : « Les Iconos-Didactiques »
- Type F : « Les Linguistes »

Tous les enseignants ne répondent pas à un profil bien tranché. Ces derniers sont alors placés dans des catégories « mixtes » mais, *in fine*, ne participeront au processus expérimental jusqu'à son terme que les professeurs de français les plus « typiques », porteurs de « stigmates » clairs au sein de chaque type (3 professeurs par type soit, au total, 18 enseignants) ce qui permet d'opérer

des oppositions de variables (6 variables se distinguant simultanément).

De notre typologie dépend l'évaluation des différentes combinaisons de variables, qui sont elles-mêmes — nous l'avons dit — soumises à la réalité des schémas rencontrés dans les classes des collèges, dans la quotidienneté des pratiques professionnelles des professeurs de français.

Tableau 1. — Le plan expérimental se dessine ainsi selon les modalités que nous avons synthétisées dans le tableau qui suit :

Types pédagogiques : / Critères retenus	Type de culture introduite dans la pédagogie. (*)	Utilisation de L'Image dans le cadre des cours (**)	Font référence à la culture TV des élèves	S'appuient sur la culture TV de leurs élèves (pratiques intersémiotiques)	Enseignent les macrostructures textuelles	Progression linguistico-didactique
Type A « Traditionalistes »	Culture élaborée	Non	Non	Non	Non	Non
Type B « Libéraux »	Culture de masse	Non	Non	Non	Position mixte (***)	Non
Type C « Classiques »	Culture élaborée	Oui	Non	Non	Position mixte + (****)	Approximative
Type D « Pragmatiques »	Culture de masse	Oui	Oui	Oui	Les privilégient	Approximative
Type E « Icono-Didactiques »	Culture de masse	Oui	Oui	De manière privilégiée	Les privilégient	Définie précisément
Type F « Linguistes »	Non homogène (*****)	Non homogène	Positions mixtes et hétérogènes	Non	Les privilégient	Définie précisément

* Quand nous indiquons dans cette colonne « culture élaborée » cela signifie que les enseignants concernés n'acceptent que ce niveau culturel dans leurs classes.

Quand nous indiquons « culture de masse » cela ne signifie pas que ces enseignants se limitent à ces formes culturelles mais qu'ils les acceptent, « au même titre que d'autres », ou plutôt en liaison avec d'autres, dans le cadre de leurs cours.

** Y compris télévisuelle.

*** Enseignants qui ne se limitent pas à enseigner les aspects microstructurels des textes mais qui n'abordent les problèmes macrostructurels que de façon partielle.

**** Le plus (+) signifie qu'il existe cependant une prise en compte plus importante des macrostructures textuelles de la part de ces pédagogues que de ceux relevant du type B.

***** Lorsque l'orientation d'une variable diffère d'un professeur à l'autre, au cœur d'un même type, nous utilisons les expressions « non homogène » ou « hétérogènes ».

HYPOTHÈSES PRINCIPALES

Les hypothèses que nous allons maintenant formuler dépendent de notre problématique, des correctifs provoqués par l'étude du terrain pédagogique et des modifications apportées en conséquence à notre typologie, des résultats fournis par l'exploitation des questionnaires auprès des élèves, ainsi que des outils linguistiques que nous utilisons.

Le pôle dominant de notre recherche se situe, nous l'avons dit, autour du concept de « culture(s) ». Ce qui est étudié, ce sont principalement les rapports institués entre culture scolaire et culture courante des élèves auxquels l'institution scolaire s'adresse.

Si l'on admet qu'en dehors d'une minorité, les élèves ne sont pas familiarisés par leurs pratiques

culturelles et de loisirs avec l'univers culturel le plus fréquemment proposé par l'École, il semble nécessaire de mesurer l'effet de ce fossé, de ces ruptures.

Pour ce faire, une double perspective est à envisager avec d'une part, une approche globale de cette discontinuité entre des corpus culturels apparemment distincts, voire opposés, au niveau de l'ensemble de la population scolaire et, d'autre part, une approche distinctive de ces effets en fonction du « degré de proximité » des sub-univers culturels des différents groupes sociaux avec la culture promotionnelle (12).

Pensant que la pédagogie peut agir dans ce domaine par l'intermédiaire d'une médiation culturelle, nous cherchons à mettre en valeur différentes conceptions de ce processus et à en mesurer les effets tant d'un point de vue général qu'en fonction des spécificités sociologiques des différents sous-groupes de notre population expérimentale.

En partant systématiquement de la culture de base des élèves — culture majoritairement télévisuelle — en proposant aux élèves une appropriation progressive des mécanismes qui la sous-tendent, puis en transposant ces mécanismes à d'autres supports — en particulier écrits — les pédagogues permettraient à l'ensemble des élèves d'obtenir de meilleurs résultats au niveau d'exercices scolaires traditionnels ; ici la composition écrite d'un récit.

Ces pratiques intersémiotiques régulant les phénomènes d'acculturation, en particulier auprès des élèves les plus éloignés des modèles scolaires (13), favoriseraient chez ces derniers l'obtention de résultats bien supérieurs à ceux des élèves correspondant aux mêmes caractéristiques socioculturelles et qui ne bénéficient pas de tels « aménagements » pédagogiques.

La proximité culturelle enseignant-enseigné et l'élaboration d'une progression permettant au plus grand nombre d'élèves de pénétrer et de s'appropriier les différentes « strates » culturelles concourraient ainsi à démocratiser l'École, même si cette démocratisation n'est à concevoir que dans une acception atténuée (14).

Un deuxième élément d'importance vient se greffer sur cette problématique liée au concept de « cultures ». Cette ouverture culturelle, pour être efficace, ne peut se contenter de s'appuyer sur une quelconque forme de tolérance culturelle (15). Elle doit en outre être étayée, guidée, canalisée

par une démarche didactique mettant en place de façon précise les passages entre les différents univers et codes culturels.

Ainsi, les clefs d'une démocratisation partielle ne se réduisent pas à l'introduction du médium télévisuel dont l'efficacité, à elle seule, n'est pas démontrée par rapport à une conception plus « traditionnelle » de la pédagogie.

C'est par un dosage complexe de différentes composantes pédagogiques que l'approche didactique peut triompher d'une partie des handicaps que l'Institution instaure ou dont, fréquemment, elle favorise la perpétuation. Telles sont les tendances principales qui résultent de cette recherche et que nous allons maintenant préciser.

Les conditions d'une démocratisation scolaire ne se présentent cependant pas de façon binaire, sous la forme d'une opposition entre présence versus absence de telle ou telle variable (16) dans la détermination d'une efficacité qui leur serait propre.

Au contraire, c'est vraisemblablement grâce aux interactions de plusieurs variables que les pédagogues sont à même de sensibiliser les élèves défavorisés aux codes scolaires et d'améliorer sensiblement leurs performances.

Par ailleurs, chacune de ces variables n'a certainement pas le même poids et c'est au détour de comparaisons, d'atténuations ou, au contraire, d'amplifications des variations que nous pourrions en jauger l'importance.

PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA GRILLE ET DES PROCÉDURES D'ÉVALUATION

Les résultats ont été obtenus à partir d'un examen précis de copies d'élèves de classes de 4^e et de 3^e (404 élèves évalués en début puis en fin d'année scolaire).

Pour ce faire, une grille d'analyse comprenant 30 items (ou sous-items) répartis en 5 secteurs a été dessinée. Celle-ci est la résultante de trois approches. La première est de type linguistique et fait plus particulièrement référence à la linguistique textuelle, la seconde concerne la définition d'objectifs pragmatiques et enfin, la dernière résulte de décisions empiriques. Le lien fort entre ces trois perspectives reste la contrainte de faisabilité sachant que ce mode d'investigation assez lourd ne fait que « tendre vers » l'objectivité.

Tableau 2. — Conjonctions des progrès et des différences de niveaux de fin d'année dépendants de chaque « méthode » pédagogique : Récapitulatif * Types et par groupes sociaux dominants

Groupes sociaux	Progrès		≠ négatives		≠ positives		Coefficients récapitulatifs		
	3.5	5.5	3.5	5.5	3.5	5.5	3.5	5.5	Types :
Type A « Traditionalistes »	37,0 %	11,0 %	6,0 %	47 %	6,0 %	0 %	+ 0,37	- 0,36	0
Type B « Libéraux »	37,0 %	44,5 %	6,0 %	0 %	12,0 %	0 %	+ 0,43	+ 0,44	+ 0,51
Type C « Classiques »	31,5 %	28,0 %	0,0 %	6 %	17,5 %	6 %	+ 0,49	+ 0,28	+ 0,59
Type D « Pragmatiques »	16,0 %	83,5 %	17,5 %	6 %	6,0 %	41 %	+ 0,04	+ 1,18	+ 0,99
Type E « Iconos-Didactiques »	73,5 %	78,0 %	6,0 %	0 %	23,5 %	53 %	+ 0,91	+ 1,31	+ 1,26
Type F « Linguistes »	21,0 %	33,5 %	23,5 %	12 %	6,0 %	6 %	+ 0,03	+ 0,27	+ 0,26
Nombre d'items concernés	19	18	17	17	17	17	coeff max. théorique = + 2 coeff min. théorique = - 1		

Précisions :

• Les catégories sociales regroupées en deux grands blocs portent les codes 3.5 et 5.5.

Le code 3.5 correspond aux enfants de cadres supérieurs, de professions libérales et de professions intermédiaires (soit 173 élèves). Le code 5.5 correspond aux enfants d'employés et d'ouvriers (soit 188 élèves).

Ces regroupements ont été justifiés dans la thèse qui a inspiré cet article.

• Nous avons également consigné dans ce tableau les coefficients respectifs de chaque type, qui concernent les résultats toutes CSP confondues, afin que le rapprochement des données soit facilité au lecteur.

Chacun de ces items a, en amont, été évalué sur une échelle de mesure à plusieurs degrés dont l'amplitude varie en fonction de la compétence linguistique mesurée.

• Un écart de 0,10 point entre deux coefficients récapitulatifs correspond à une différence de l'ordre de 5 % entre les deux groupes comparés. Nous considérerons, par convention, qu'un écart de 0,20 point (soit 10 %) est nécessaire pour supposer que les résultats sont « significativement » différents.

— Progrès : cette colonne correspond à une confrontation entre les résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique et ceux obtenus lors de l'évaluation sommative (avant/après enseignement). Ce qualificatif de progrès n'est attribué qu'à l'issue de tests statistiques (test de Friedman, test de Mac Nemar suivant le cas) réalisés pour chaque item.

Ce qui nous intéresse, en l'occurrence, ne concerne que les constats de différences en termes de tendances, sachant que les critères linguistiques sont si « délicatement » objectivables qu'on ne peut se livrer qu'à des distinguos majeurs.

Par conséquent, les pourcentages ainsi exprimés dans les tableaux proviennent donc du nombre d'items pour lesquels les tests entre ces échantillons appareillés décèlent des différences significatives (seuil retenu : inférieur ou égal à $P = .10$)

• Lecture du tableau (exemple) : sur les 19 items relatifs aux aspects narratifs des textes, les enfants de cadres supérieurs, professions libérales et professions intermédiaires qui ont bénéficié d'un enseignement de type A, ont progressé au niveau de 7 items sur 19, soit dans 37 % des compétences requises dans ce champ.

— Différenciations négatives : les chiffres livrés sous cette appellation correspondent aux résultats qui, en fin d'année scolaire, se différencient de manière désavantageuse de ceux de tous les autres groupes d'élèves sociologiquement comparables, ayant bénéficié de modalités pédagogiques différentes. (sous condition que les écarts constatés aient été confirmés statistiquement à l'aide d'un test approprié — l'analyse de la variance — en tenant compte des précautions méthodologiques énoncées par l'étude de Norton).

• Lecture du tableau (exemple) : sur les 17 items narratifs susceptibles de subir un traitement statistique de ce type, les résultats en fin d'année scolaire des enfants d'employés et d'ouvriers ayant reçu un enseignement de type « traditionaliste », se sont distingués, négativement, dans le cas de 8 items, de tous ceux d'élèves comparables sociologiquement, relevant d'autres modes d'approches pédagogiques.

Le pourcentage ainsi obtenu est de 47 % ($8/17 * 100$).

— Différenciations positives : à l'inverse de la colonne précédente, les résultats retenus dans cette rubrique — qui relèvent également d'une confrontation sommative entre tous les groupes sociologiquement comparables — répondent, pour chaque type, à des performances supérieures à tous lesdits groupes pour tel item examiné. La somme de ces constats positifs est alors transformée en proportion.

Pour calculer les coefficients récapitulatifs, nous utilisons les pourcentages sis dans les trois colonnes de résultats du tableau qui traduisent les « performances » respectives de chaque groupe social. Le pourcentage de progrès et celui des différenciations positives sont cumulés tandis que le pourcentage des différenciations négatives est déduit de ce total.

À titre d'exemple, le coefficient récapitulatif des enfants d'employés et d'ouvriers qui ont reçu un enseignement de type A est calculé de la façon suivante :

$$\text{coeff A 5.5} = \frac{(11 + 0) - 47}{100} = - 0,36$$

Compte tenu de ce mode de calcul, le coefficient maximal théorique serait égal à deux, c'est-à-dire qu'il correspondrait à une combinaison de performances — irréalisable dans ce domaine quels que soient les choix pédagogiques adoptés — qui cumulerait des progrès enregistrés dans tous les items (100 %), une absence totale de différenciations négatives en fin d'année scolaire (0 %), et une réussite qui se différencierait positivement des résultats de tous les autres types et ceci pour toutes les capacités linguistiques rencontrées (100 %). Ce coefficient ne peut, dans ces conditions, rester que théorique, il sert simplement au lecteur de point de repère.

$$\text{Borne supérieure théorique} = \frac{(100 + 100) - 0}{100} = + 2,00$$

L'autre borne théorique de cette échelle de mesure, correspondrait à une absence totale de progrès (0 %), à toutes les capacités narratives qui se distingueraient négativement des résultats des autres types (100 %), et par conséquent à aucun résultat qui se différencierait de façon positive (0 %).

On obtiendrait alors :

$$\text{Borne inférieure théorique} = \frac{(0 + 0) - 100}{100} = - 1,00$$

L'éventualité qu'une démarche pédagogique aboutisse à des résultats aussi caricaturaux reste, elle aussi, très improbable.

Deux apports centraux ont été particulièrement précieux pour confectionner cet outil d'analyse. L'un deux concerne les travaux de J.-C. Meyer et J.-L. Phélut (17) membres de l'équipe du CEPEC (18), l'autre se réfère au courant de recherche gravitant autour de la revue « Pratiques ».

La collecte des données est issue d'une double correction suivie d'un arbitrage. Ce dernier implique de rechercher, dans les copies d'élèves, la ou les traces linguistique(s) qui permettent de déterminer quel est le score obtenu à tel item, lorsque ceux attribués par les deux évaluateurs divergent.

Les sujets proposés consistent à rédiger la suite d'un extrait de texte de type narratif.

L'objectif central de cette évaluation vise à mesurer le degré d'acquisition de la maîtrise d'une narration écrite. Dans ce cadre, il importe donc de préciser que nous ne cherchons pas à évaluer l'exercice spécifique que constitue une « suite de récit ».

Au-delà du niveau intuitif de compétence textuelle que possède chaque élève de cette tranche d'âge, nous nous référons à la grammaire de texte comme modélisation de compétences textuelles optimales.

Sur la trentaine d'items signalée en amont, les deux tiers relèvent de traits plus spécifiquement narratifs. Dans ces conditions, afin de répondre à l'objectif central de cette évaluation (cf. *supra*), ce sont les résultats inhérents à ces aspects textuels que nous explorerons dans quelques instants.

LES RÉSULTATS

L'analyse des résultats mériterait un long développement afin que cette présentation ne confine pas à la caricature. Nous n'en présenterons que quelques extraits qui doivent être compris en tant que tels.

Dans un premier temps, commençons par énoncer quelques éléments chiffrés.

La mesure des écarts éventuels, en termes de résultats, entre les différentes méthodes pédagogiques étiquetées sous forme de types, ne peut trouver sa validité que si une double analyse est menée. Il faut en effet, non seulement observer les performances des élèves sous l'angle des progrès enregistrés à l'issue d'une année d'enseignement sous la forme d'une comparaison avant/après enseignement (évaluation diagnostique versus évaluation sommative : colonne 1 du tableau 2), mais de plus, l'analyse devra également porter sur les différenciations de niveaux atteints en fin d'année scolaire (colonnes 2 et 3 du tableau 2).

Cette double approche dont, à notre sens, on ne peut faire l'économie, conduit à rechercher un coefficient récapitulatif qui la synthétiserait. Celui que nous allons proposer n'est posé qu'à titre indicatif et vise à soumettre au lecteur un instantané concis des orientations et répercussions qui dépendent des différentes combinaisons de variables présentes dans notre typologie, et qui « s'incarnent » sous formes de pratiques pédagogiques.

Sous forme d'une seule donnée on voit plus aisément l'impact tendanciel des différentes options choisies.

Ainsi, hormis les élèves ayant reçu un enseignement de type « libéral » (B) qui obtiennent un coefficient similaire quelle que soit leur appartenance sociale, les cinq autres types présentent des différences d'un groupe social à l'autre à la lumière de cet indice qui relativise les performances intrinsèques à partir de comparaisons entre les groupes socialement « équivalents » (19).

Dans le cadre de cette perspective, on constate que deux types de pédagogies bénéficient davantage aux élèves qui sont déjà les plus proches de la culture scolaire qu'à ceux qui ont tendance à en être plus éloignés. Il s'agit d'abord très fortement du type A (coefficient de + 0,37 pour les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires (catégorie 3.5) versus coefficient de - 0,36 pour les enfants d'employés et d'ouvriers (catégorie 5.5)), puis du type C (+ 0,49 pour les enfants de catégorie 3.5 versus + 0,28 pour les enfants de catégorie 5.5).

En reprenant le tableau 1, on observe que la variable essentielle qui rapproche les démarches de ces deux types de professeurs de français est le refus de la culture première des élèves : ces enseignants n'acceptent et n'introduisent que la culture « élaborée » dans leurs cours. Les autres modalités communes (la non référence à la culture TV des élèves et l'absence de pratiques intersémiotiques s'appuyant sur cette culture première), découlent de ce « tronc commun ». Il est alors intéressant de constater que les deux types de pédagogies qui produisent des effets de cette nature sont les deux seuls qui se refusent à une ouverture culturelle. Il semblerait donc que la variable « type de culture introduite dans la pédagogie » ait une influence effective sur les résultats des élèves en fonction de leur position socioculturelle.

Fort de ce premier constat, on peut alors se demander à quelles conditions un cheminement pédagogique devient élitiste, donc « reproducteur », aux sens stricts de ces deux termes ?

Pour nous, tel est le cas lorsque plusieurs constats sont simultanément dressés :

- seuls les élèves relevant de la catégorie cadres supérieurs, professions libérales et professions intermédiaires progressent ;

- les élèves relevant de la catégorie employés et ouvriers non seulement ne progressent pas (20) dans le même temps mais de plus, obtiennent (21) des résultats inférieurs aux autres élèves de CSP comparables ayant bénéficié d'autres modalités pédagogiques.

Lorsque ces conditions seront remplies nous parlerons de « Reproduction caractérisée ».

Elles le sont par les élèves du groupe A (22). Le coefficient négatif qui les concerne — seul de tout le tableau 2 à avoir cette orientation — souligne fortement « l'injustice scolaire » subie par les enfants d'employés et d'ouvriers de ce groupe.

Lorsque les écarts de coefficients sont au désavantage des enfants d'employés et d'ouvriers sans que ces derniers se voient attribuer un coefficient récapitulatif négatif, nous parlerons de « Reproduction relative ». Ce phénomène est provoqué par les professeurs « classiques » (type C) en dépit de leur utilisation de l'image (y compris télévisuelle) dans le cadre des cours, de leur prise en compte partielle de l'enseignement des macrostructures textuelles et de leur définition d'une progression linguistico-didactique, même si celle-ci ne l'est que d'une façon approximative.

- En revanche, trois types pédagogiques bénéficient davantage aux élèves qui sont les plus éloignés de la culture scolaire. Il s'agit des types « Pragmatiques » (23), « Iconos-Didactiques » (24) et de celui des « Linguistes » (25).

À un double titre, les paires de coefficients qui leur sont respectivement attribuées diffèrent de façons importantes. On aperçoit ainsi la prédominance d'une pédagogie de type D qui ne bénéficie quasiment qu'aux élèves les plus défavorisés (26). On constate par ailleurs que si la pédagogie menée par les professeurs de type E est la plus socialement « équilibrée » (27), elle n'en paraît pas moins accentuer ses effets auprès des enfants d'employés et d'ouvriers, dès lors que l'on examine les bilans des évaluations sommatives globalement et en les relativisant par des confrontations inter-groupes sociologiquement comparables. Ce fait ouvre des horizons quant aux conséquences à tirer de cette recherche.

Enfin, la relative faiblesse des éléments positifs entraînée par les options des « Linguistes » profite cependant de façon plus appuyée aux enfants non privilégiés. Néanmoins, l'ampleur limitée de ce phénomène infirme l'éventuelle prédominance

des variables linguistiques, posée lors de la présentation de la typologie.

- Le dernier cas concerne le type B. S'il existe une très forte proximité entre les effets pédagogiques obtenus auprès des enfants « privilégiés » et auprès de ceux qui ne le sont pas (28), il faut néanmoins remarquer que le coefficient de ces derniers, confiés au professeurs « Libéraux », est légèrement supérieur à ceux des « Linguistes » et des « Classiques » (29). En termes de trajectoires positives, le type B occupe alors la troisième position dans la hiérarchie inhérente aux enfants d'employés et d'ouvriers. Ce « frémissement » tendanciel pourrait éventuellement trouver sa source dans le fait que ces professeurs entreprennent une démarche pour valoriser dans le cadre scolaire les références à la culture des collégiens, même si cette action se limite aux supports scripto-oraux.

Il faut cependant rester extrêmement prudent quant à la validité de cette interprétation en raison de la faible amplitude de ce phénomène.

Après et à partir de ces éléments, il nous semble important de **poser le cadre des résultats** tel que nous l'avons perçu au travers de nos analyses.

- Tout d'abord, il existe bien une hiérarchisation des résultats par type. Cet élément, étant donné nos objectifs de recherche, est primordial : il confirme que les choix pédagogiques ne sont pas neutres et que, par conséquent, la marge d'autonomie des enseignants est bien réelle — même si son amplitude reste « relativement limitée » — face aux phénomènes de sélection sociale à caractère scolaire.

- La seconde composante des résultats concerne l'effet différentiel des choix et options pédagogiques en fonction de la composition sociale des publics auxquels on s'adresse. Au sein d'une même classe, l'impact pédagogique ne sera pas identique selon que l'on s'adresse à un public plutôt favorisé culturellement ou davantage éloigné des modèles scolaires traditionnels. Ces variations, non seulement se mesurent mais peuvent également se doser en fonction des objectifs sociaux que l'on se propose d'atteindre.

De plus, — faits rassurants pour le chercheur et/ou le pédagogue soucieux d'équité scolaire — il est des options pédo-culturelles qui permettent de favoriser conjointement : la réussite des plus culturellement « démunis » face aux tâches scolaires — c'est-à-dire uniquement familiarisés avec

les supports culturels dits de masse —, la réduction d'écart entre élèves défavorisés et élèves favorisés ainsi que, les progrès tangibles de ces derniers. C'est le cas ici des professeurs de type E qui allient prise en compte de la culture de masse, utilisation de supports iconiques dans le cadre des cours, référence à la culture télévisuelle des élèves, pratiques intersémiotiques, enseignement des macrostructures textuelles et élaboration d'une progression linguistico-didactique définie précisément pour atteindre cet objectif.

L'efficacité pédagogique n'est atteinte que par l'articulation de ces variables qui agissent en synergie.

Contrairement à beaucoup d'idées reçues, la mise en œuvre d'un processus propice à la démocratisation scolaire ne suppose donc ni un « nivellement » de quelque nature que ce soit, ni une centration sur un objectif « moyen ».

- Néanmoins, si face à un public socioculturellement hétérogène un certain chemin vers « l'homogénéisation » des résultats pédagogiques peut être parcouru, les difficultés subsistent en ce qui concerne l'harmonisation des effets dans tous les domaines de compétences, dans le cadre d'un exercice aussi complexe et complet que celui de la rédaction d'une narration. Si ce phénomène s'explique partiellement par la diversité des capacités linguistiques mobilisées au sein de cette « épreuve » unique (maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe, de la ponctuation, utilisation de paragraphes et alinéas, utilisation du schéma narratif, différenciation entre ordre de la narration et ordre de la fiction, maîtrise du point de vue, cohérence des articulations, utilisation de connecteurs, gestion des problèmes temporels, de la fonction de cohésion des descriptions, production d'investissements liés aux personnages, richesse et cohérence dans la gestion des rôles actantiels...) d'autres pistes causales mériteraient très certainement d'être explorées.

- Malgré les possibilités « d'homogénéisation sociale » des effets pédagogiques suggérées ci-dessus, il faut souligner que lorsque l'on parcourt les résultats des six types de pédagogues réunis dans notre typologie, il apparaît très clairement que les élèves défavorisés subissent bien davantage les choix pédo-culturels de leur enseignant de français que ce n'est le cas pour les élèves favorisés, ces derniers étant majoritairement plus en phase avec les supports scolaires relevant de la culture « élaborée ».

CONCLUSION

Ces résultats laissent apparaître quelques aspects des marges d'action à la disposition des enseignants. Loin de remettre en question les travaux macrosociologiques, ils permettent néanmoins d'en moduler les conséquences en définissant quelques pistes de lutte contre les phénomènes de « reproduction ». La complémentarité permanente entre macro et microsociologies, si elle ne permet pas de modéliser un choix péda-gogico-culturel optimum, participe au chantier de réflexion centré sur la lutte contre l'exclusion scolaire à forte empreinte culturelle.

Conformément à ce que préconisaient P. Bourdieu et J.-C. Passeron (30) nous avons tenté de mettre en valeur un rendement pédagogique différentiel selon l'origine sociale des élèves, rendement fort dépendant — mais pas uniquement — de la prise en compte, par le pédagogue, de « l'inégalité culturelle socialement conditionnée ».

Cet « aspect causal » comporte des limites qui laissent supposer l'intervention de variables plus didactiques. Car comment, hors de cette dernière considération, expliquer l'ampleur des écarts de rendements différentiels entre les « Pragmatiques » et les « Iconos-Didactiques » (31) ?

Cela conforte l'idée d'une complémentarité impé-rative entre sociologie, linguistique et didac-tique par la constitution d'équipes au sein des-quelles, chacun serait garant d'un champ disciplinaire clairement défini.

L'ouverture de ces complicités transversales pour construire les bases d'une pédagogie ration-nelle aurait alors, pour objectif primordial, de tenir compte des disparités culturelles à « l'entrée » des cursus scolaires, afin que celles-ci soient amoindries à la « sortie » des dits cursus.

Frédéric Tupin

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de la Réunion

NOTES

- (1) Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, sous la direction des Professeurs Gabriel Langouët et Louis Porcher, Université Paris V — René Descartes, Sorbonne Sciences humaines, avril 1994.
- (2) On pourra à ce sujet, par exemple, consulter les notes de synthèse élaborées par J.-C. Forquin « L'approche de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », I et II, *Revue Française de Pédagogie*, 1982, n° 59, p. 52-75 et n° 60, p. 51-70
- (3) Dans la conclusion du deuxième article cité dans la note précédente (p. 70)... « la question de savoir quelles stratégies éducatives seraient les plus à même de briser l'anneau de Möebius » des inégalités scolaires et de promouvoir une « pédagogie de la réussite » dans le cadre d'un véritable « enseignement de masse » échappe en grande partie à la compétence actuelle du sociologue ».
- (4) Ces deux chercheurs soulignent, in *Sociologie de l'École*, Paris, Ed. Armand Colin, 1992, p. 130, que les recherches sur les pratiques pédagogiques ne sont pas légion.
- (5) R. Sirota écrit que « la classe en tant qu'objet de recherche » est longtemps resté la « boîte noire » de la sociologie de l'éducation in « La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? » *Revue Française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1987, n° 80, p. 69.
- (6) R. Ballion aborde cette question en défendant le point de vue selon lequel la sociologie doit produire un savoir applicable. In « Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur un itinéraire de recherche. », *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 14, 1988, Paris, INRP, p. 29-40.
- (7) Phénomène qui, pour une large part, a échappé aux scientifiques...
- (8) Il importe de souligner ici l'aspect artificiel de la construction de types qui ne traduisent pas une réalité sociale à part entière et doivent donc, tout au long de leur utilisation, être considérés avec la plus grande prudence, voire avec distance.
- (9) Nous pensons en particulier à la recherche de V. Isambert-Jamati et Marie-France Grosperon in « Types de pédagogie du français et différenciation sociale », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 54, avril/juin 1984, Ed. Didier Érudition, p. 69-97.
- (10) Les trois enseignants qui y sont regroupés faisaient, à l'origine, partie de catégories mixtes différentes.
- (11) Notre objectif sous-jacent étant de vérifier que les résultats qu'ils obtiendraient ne soient pas supérieurs à ceux des enseignants qui systématisent l'emploi de supports narratifs télévisuels comme base de décodage des mécanismes du récit.
- (12) Culture valorisée par l'école et servant « d'étalon » lors des processus de sélection.
- (13) Élèves dits « défavorisés » sur le plan culturel.
- (14) Par démocratisation atténuée nous entendons une réduction des écarts entre les performances scolaires des différents groupes sociaux alors qu'une démocratisation, *stricto sensu*, supposerait l'égalisation des chances.
- (15) En effet, nous ne perdons pas de vue que le seul fait d'introduire dans la classe les supports familiaux des élèves ne peut suffire à modifier les rapports de performances si cette démarche n'est pas accompagnée d'un travail de médiation adéquat. Par ailleurs, l'objectif reste de permettre aux élèves de s'approprier les codes de la culture dite « cultivée » à partir de laquelle ils seront ultérieurement évalués par l'institution scolaire.
- (16) Utilisation de la culture personnelle des élèves *versus* non utilisation de celle-ci ; recours à une grammaire de texte *versus* limitation de l'action pédagogique aux aspects purement micro-structurels de la narration, etc..
- (17) Cf. J.-C. MEYER et J.-L. PHÉLUT, *Apprendre le français au collège*, Lyon, Éd. Chronique Sociale, 1983.
- (18) Centre d'Études Pédagogique pour L'Expérimentation et le Conseil, Lyon.

- (19) En effet, par effets positifs nous entendons les résultats qui, en fin d'année scolaire, se différencient de manière avantageuse de ceux de tous les autres groupes d'élèves sociologiquement comparables ayant bénéficié de modalités pédagogiques différentes.
- Par effets négatifs nous entendons les résultats qui, en fin d'année scolaire, se différencient de manière désavantageuse de ceux de tous les autres groupes d'élèves sociologiquement comparables ayant bénéficié de modalités pédagogiques différentes.
- (20) De façon globale.
- (21) Globalement également.
- (22) Données à consulter dans le tableau 2 : les progrès des enfants d'employés et d'ouvriers sont de très faible amplitude (11 %), leurs différenciations négatives avec les performances des groupes socialement comparables atteignent pratiquement un item sur deux (47 %) en fin d'année scolaire et, pour aucune des capacités linguistiques qui relèvent du champ narratif, ils ne se différencient positivement (0 %).
- (23) Coefficient de + 1,18 pour les enfants d'employés et d'ouvriers *versus* coefficient de + 0,04 pour les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires.
- (24) Coefficient de + 1,31 pour les enfants d'employés et d'ouvriers *versus* coefficient de + 0,91 pour les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires.
- (25) Coefficient de + 0,27 pour les enfants d'employés et d'ouvriers *versus* coefficient de + 0,03 pour les enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires.
- (26) Coefficient récapitulatif limité à + 0,04 pour les élèves les plus favorisés.
- (27) Meilleur coefficient récapitulatif de la catégorie sociale regroupée 3.5 et également meilleur coefficient récapitulatif de la catégorie sociale regroupée 5.5.
- (28) Cf. *supra*.
- (29) Cette remarque est à considérer avec prudence étant donné que le seuil (voir les légendes du tableau 2) des 0,20 point de différence entre B et C (0,16 point) et, entre B et F (0,17 point), n'est pas tout à fait atteint.
- (30) Dans **Les héritiers**, Paris, Éd. de Minuit, 1964, 189 p.
- (31) Rappelons que les types D et E ne se distinguent que par une accentuation et une systématisation des pratiques intersémiotiques basées sur la culture télévisuelle des collégiens, ainsi que par une rigueur toute particulière dans la définition d'une progression linguistico-didactique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1985). — **Le texte narratif. Précis d'analyse textuelle**. Paris : Fernand Nathan, (Nathan-Université).
- ARDOINO J. et VIGARELLO G. (1986). — Identité des Sciences de l'éducation. *In* : **L'état des Sciences Sociales en France**. Paris : La Découverte, p. 185-188.
- BALLION R. (1984). — L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles. *In* : **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, pp. 5-11.
- BALLION R. (1988). — Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur un itinéraire de recherche. *In* : **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, Paris : INRP, p. 29-40.
- BERTHELOT J.-M. (textes rassemblés par) (1984). — **Pour un bilan de la sociologie de l'Éducation, Colloque de Toulouse, 16-17 mai 1983**. Université de Toulouse le Mirail et CNRS, Cahiers du centre de recherche sociologique, n° 2.
- CAMILLERI C. (1985). — **Anthropologie culturelle et éducation**. Paris : Unesco ; Delachaux & Niestlé.
- COMBETTES B. (1983). — **Pour une grammaire textuelle. La progression thématique**, Paris : Duculot.
- DEMAILLY L. (1984). — Contribution à une sociologie de pratiques pédagogiques. *In* : **Revue Française de Sociologie**, vol. XXV, p. 96-119.
- DONNAT O. et COGNEAU D. Département des Études et de la Prospective, Ministère de la Culture et de la Communication. (1990). — **Les pratiques culturelles des Français 1973-1989**. Paris : La découverte ; La Documentation française.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). — **Sociologie de l'École**. Paris : Armand Colin.
- FORQUIN J.-C. (1991). — Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *In* : **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, p. 13-30.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1976). — Une grammaire de texte pour la composition française. *In* : **Pratiques**, n° 10, p. 69-79.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — **Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions Universitaires.
- JACQUINOT G. (1985). — **L'école devant les écrans**. Paris : ESF, coll. Science de l'Éducation.
- LAHIRE B. (1993). — **Culture écrite et inégalités scolaires (Sociologie de « L'échec scolaire à l'école primaire »)**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- MARIET F. (1989). — **Laissez-les regarder la télévision (le nouvel esprit télévisuel)**. Paris : Calman-Lévy.
- MEYER J.-C et PHÉLUT J.-L. (1983). — **Apprendre le français au collège**. Lyon : Éd. Chronique Sociale.
- PUPPINCK B. (dossier sous la direction de) (1988). — **La télévision des enfants**. Dossiers de l'audiovisuel, n° 19, INA ; La Documentation française.
- RENAULT J.-J. (1987). — **La fiction télévisée et l'École (Séries et feuilletons)**. Document dactylographié, non publié.
- SNYDERS G. (1986). — **La joie à l'école**. Paris : PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- SOUCHON M. (1969). — **La télévision des adolescents**. Paris : Éditions ouvrières.
- VAN HAECHT A. (1992). — **L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'Éducation**. Bruxelles : De Boeck/Université.
- VANOYE F. (1989). — **Récit écrit récit filmique**. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1992). — La didactique a-t-elle besoin de la sociologie ?, *In* : **Permanence et renouvellement de la sociologie**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 239-244.