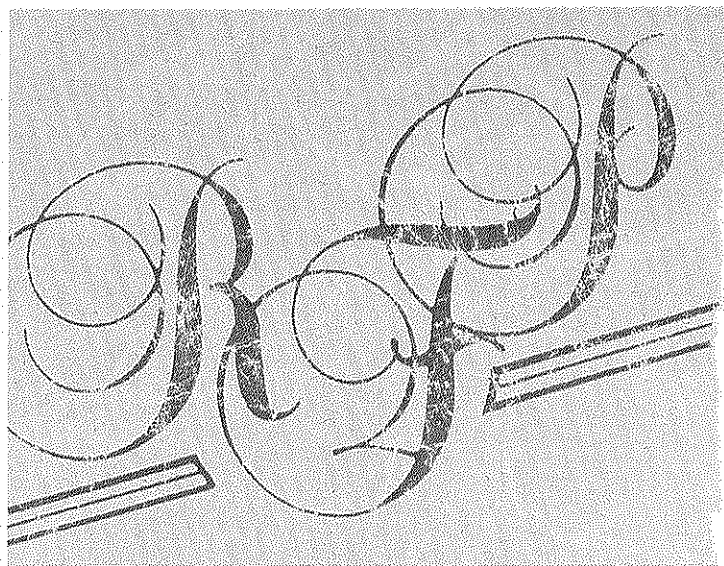


N° 115 - AVRIL-MAI-JUIN 1996



REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

Les collèges



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

---

**COMITÉ DE RÉDACTION :** Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, Directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

**RÉDACTEUR EN CHEF :** Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :** Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :** Jean-François BOTREL, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

**N.D.L.R. —** Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1) 46.34.91.61.

---

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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



**Gaston Berger**

*"L'Homme moderne et son éducation"*



## ARTICLES

**Les collèges**

- Bernard Jardel* – Dix ans de « changement au collège » : le point de vue des formateurs p. 5
- Françoise Gay, Nicole Berthier, François Petit* – Culture et initiative des enseignants de collège p. 19
- Yann Forner, Odile Dosnon, Annette Gonnin-Bolo, Joël Lebeaume* – Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collège ? p. 33
- Gilles Combaz* – Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité de chances : l'exemple des collèges publics d'un département français p. 43
- Olivier Cousin* – Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges p. 59
- Frédéric Tupin* – Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège p. 77
- Michel Grangeat* - Tirer parti de l'évaluation d'entrée en sixième p. 89

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Marie-Claude Derouet-Besson* – Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique p. 99

**NOTES CRITIQUES**

- R. Bourdoncle* – L'Université et les professions (B. Charlot) p. 121
- Y. Careil* – Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à deux vitesses (D. Glasman) p. 122
- Y. Déloye* – Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses (S. Ernst) p. 124
- J. Dumazedier (dir.)* – La Leçon de Condorcet. (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république) (C. Nique) p. 126
- G. Felouzis* – Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et garçons (J.-P. Payet) p. 129
- J.-C. Filloux* – Durkheim et l'éducation (M. Duru-Bellat) p. 131
- G. Fourez* – Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences (J.-P. Astolfi) p. 133
- D. Glasman, G. Collonges et coll.* – Cours particuliers et construction sociale de la scolarité (C. Etévé) p. 134
- J. Itard* – Victor de l'Aveyron. Précédé de : Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec, par F. Dagognet (B. Rey) p. 136
- A. Jobert, C. Marry et L. Tanguy* – Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie (C. Dubar) p. 139
- G. de Landsheere* – Le pilotage des systèmes d'éducation (P. Laderrière) p. 141
- L. Legrand* – Une école pour la démocratie (V. Isambert-Jamati) p. 143
- J. Narbonne* – De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée (F. Mayeur) p. 146
- M. Natanson* – Des lieux pour se plaindre. Une écoute psychanalytique dans la formation (G. Ferry) p. 148
- F. Ropé, D. Bucheton et N. Leloch (collab.)* – Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français (Y. Reuter) p. 149



# 10 ans de « changement » au collège : le point de vue des formateurs

De la nécessité d'une théorie et d'une pratique  
de l'enseignant acteur

Bernard Jardel

---

*Le collège a été l'objet, depuis 10 ans, de tentatives diverses pour le faire évoluer, en tant qu'unité de formation autonome, mais aussi dans son rapport avec l'école et le lycée. Ce changement est apparu très chaotique et se trouve aujourd'hui, à notre sens, dans une impasse. L'analyse de la parole des formateurs, croisée avec les savoirs scientifiques récents issus de différents champs, nous permettra d'ouvrir des pistes nouvelles. Nous déboucherons sur une conception du changement qui lie étroitement la pédagogie avec l'organisationnel, le culturel, le relationnel, l'éthique. Nous poserons alors, en conclusion, l'affirmation selon laquelle il faut penser le collège comme une « **organisation apprenante** ». En effet : « **l'élève apprendra mieux, si l'enseignant apprend dans une organisation qui le permet, et qui, elle-même, apprend** ».*

---

**N**ous proposons pour notre démonstration une analyse en quatre phases, décrivant successivement :

— les contextes politiques et institutionnels de la rénovation des collèges depuis 1983 ;

— l'idée du changement par la rénovation pédagogique et la formation : conception qui place « **l'élève au centre de l'école** » ;

— les limites de cette approche perçues par les formateurs et l'émergence de nouvelles dimen-

sions qui placent « **l'enseignant au centre du changement** » ;

— les fondements théoriques d'une nouvelle conception du changement.

Notre argumentation prendra appui sur l'exploitation d'un questionnaire envoyé en 1991-1992 à des formateurs issus de différentes académies (1). Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'observateurs « privilégiés », en ce sens qu'ils portent un regard transversal sur un nombre significatif d'établissements et qu'ils sont susceptibles d'exprimer

des opinions tenant compte de contextes locaux spécifiques. Toutefois, il nous apparaît important de noter que leur regard et leur conception sont influencés par une posture personnelle (praticien novateur) et institutionnelle (agent de changement par la formation). Ils tirent, le plus souvent, leur légitimité d'une expérience pédagogique personnelle qu'ils ont formalisée.

## « 1983-1993, LES POLITIQUES DU COLLÈGE » : REPÈRES INSTITUTIONNELS ET SOCIOLOGIQUES

**1<sup>er</sup> février 1983.** Alain Savary dans une déclaration largement diffusée, tire les enseignements du rapport de Louis Legrand sur les collèges :

« La rénovation de notre système éducatif est nécessaire (...). Dans cet ensemble les collèges occupent une place singulière (...). Le collège unique qui est un des objectifs explicites depuis 1936 est encore à faire (...). On compte en effet une quarantaine de réformes et de projets de réformes depuis 1945 (...). C'est à ce niveau que se manifestent le plus clairement les problèmes que pose la prise en charge d'une classe d'âge. »

**9 mai 1994.** François Bayrou précise ses objectifs :

« J'ai l'intention de lancer une réflexion de fond sur l'avenir du collège dont l'évolution est désormais nécessaire. Le collège unique malgré sa générosité ne permet plus de répondre aux attentes de la société ni de nuancer suffisamment les méthodes au cas de chaque élève. »

Dans le vaste mouvement de tentative de rénovation du système éducatif que l'on a connu depuis 10 ans, le collège apparaît, tout au moins dans les textes des deux ministres qui « encadrent » cette période, comme une priorité politique et stratégique.

### **Cohérence et spécificité des politiques au cours des six derniers ministères**

Décrivons, tout d'abord, quelques fluctuations qui ne sont pas sans influence sur le rôle et l'action des formateurs.

Dès 1983, Alain Savary jette les « fondations » du collège de la réussite. Il en appelle à l'initiative pédagogique, individuelle et collective des acteurs, pour trouver des solutions locales, dans le cadre des projets d'établissements. Ces projets doivent permettre, en bénéficiant d'une plus grande autonomie des établissements, une **prise en charge différente** des élèves. Concernant les populations jugées difficiles, il propose la création des « Zones d'Éducation Prioritaires » (ZEP). Le principe est pour la première fois affirmé que **l'égalité des chances nécessite une inégale attention aux élèves, donc, une inégalité des moyens**. L'action pédagogique des équipes volontaires sera soutenue par des formations proposées par les nouvelles missions à la formation continue des personnels (création des MAFPEN). La décentralisation, récemment mise en place, oblige progressivement les collectivités territoriales (les conseils généraux) à réhabiliter ou à construire des établissements nouveaux. Il est à notre sens primordial de rappeler que le souci, contenu dans le rapport de Louis Legrand, de lier la **rénovation pédagogique à une nouvelle organisation** du collège, notamment en proposant un nouveau statut des enseignants qui intègre des concertations, n'est pas retenu par le ministre.

J.-P. Chevènement voit, dans les orientations de son prédécesseur, le risque d'une dérive pédagogique et « psychologisante », potentiellement dangereuse pour l'unité de l'école républicaine. Il propose un recentrage sur les disciplines scolaires et les programmes. Il remet à l'honneur le brevet des collèges. Le changement est alors assimilé à la modernité technologique : il fait une place importante à l'image et à l'ordinateur avec le lancement du Plan Informatique pour Tous. D'autre part, il introduit dans les contenus des thèmes de réflexion liés à la « culture moderne », en proposant une approche transdisciplinaire. Par ailleurs, le ministre va prendre deux orientations majeures en politique éducative, qui vont indirectement toucher le collège. La première a pour principe d'amener rapidement 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac. La seconde, consiste à revaloriser et à développer la filière d'orientation technologique, avec la création des bacs professionnels. Il s'ensuit une situation nouvelle pour le collège, qui devient progressivement dans les faits, une véritable « **école moyenne** » pour la grande majorité des élèves. De nouvelles questions d'orientation en découlent, et notamment la nécessité de faire de la filière technologique une voie promotion-



nelle qui doit concourir à la réalisation de l'objectif des 80 %.

R. Monory en appelle à l'initiative des « acteurs enseignants », et réaffirme la nécessité de l'autonomie des établissements pour moderniser le système éducatif. Il tente, en particulier, de renforcer le rôle de pilotage des chefs d'établissements et souligne, comme son prédécesseur, l'importance de l'enseignement technologique.

L. Jospin reprend, pour la légitimer, la politique d'A. Savary en l'inscrivant dans un texte de loi (loi d'orientation de juillet 1989) dont on retiendra la formule : « **il faut mettre l'élève au centre** » du système éducatif. Mais son action s'inscrit plus largement dans une action de rénovation globale du système éducatif, et de revalorisation des personnels. Nous retiendrons également que la *nécessité d'une formation professionnelle initiale* est affirmée (création des IUFM).

Cette politique sera poursuivie dans sa mise en place par son successeur J. Lang.

F. Bayrou recentre sa priorité sur le collège dans sa relation avec le primaire, tout en poursuivant la réforme du lycée et du baccalauréat initiée par ses prédécesseurs. Sa réforme est centrée sur la modification des cycles scolaires dans la continuité des cycles du primaire (2). Une attention particulière est accordée à la maîtrise de la langue française.

Notons au passage deux aspects importants pour notre sujet : le budget de la formation continue des personnels se voit fortement réduit (plus de 50 % sur 2 ans), et l'intention est affirmée, pour la première fois, de créer dans les rectorats des directions des ressources humaines.

### **Les nouveaux enjeux pour le collège, les enseignants et les formateurs**

Le collège, nouvelle **école moyenne**, est devenu un passage obligé pour les élèves dont les parcours ne se différencieront que par la suite, pour la majorité d'entre eux. Une **orientation à double finalité** est alors proposée : classique ou technologique. Le « nouveau » collège qui se met en place apparaît alors comme **la clé de voûte et le maillon fragile** du système éducatif. De sa solidité ou de sa fragilité vont dépendre l'équilibre et la cohérence de l'ensemble. J.P. Chevènement, conscient de

l'enjeu, fait un parallèle avec la mobilisation autour de l'école primaire publique un siècle plus tôt.

### **De nouvelles répartitions des rôles entre le national et le local**

Il en résulte un nouveau défi pour le collège : faire réussir les nouveaux collégiens et leur proposer, en fin de cursus, une orientation « promotionnelle ». Le politique a ainsi réalisé sur une période courte, au nom de l'équité, mais aussi de l'analyse politique et économique, **la démocratie quantitative**, c'est-à-dire accueillir au collège l'ensemble d'une classe d'âge. Malgré des fluctuations politiques, le relais semble aujourd'hui nettement transmis au niveau local, c'est-à-dire aux enseignants et aux établissements mis en demeure de faire réussir ces nouveaux publics par leur initiative pédagogique. Le local a donc en charge la responsabilité et l'organisation de la **démocratie qualitative**. Observons, à ce point de notre analyse, que les principales réformes proposées par l'échelon central, réformes dites structurelles, ont porté essentiellement sur les conditions permettant de maintenir la quasi-totalité d'une classe d'âge au niveau du collège (règles de passage, de sortie, d'organisation des cycles, d'orientation) sans toucher ni à l'organisation, ni au statut de l'établissement, des enseignements et des enseignants. La mise en œuvre qualitative du changement est donc largement transférée au local, avec différentes stratégies d'incitation proposées par les ministres. Tout semble se passer comme si le cadre formel, c'est-à-dire organisationnel, statutaire et réglementaire, étant posé, l'échelon central s'en remettait aux établissements et aux enseignants. Le message devient : « à vous de jouer, sans toucher à l'organisation existante ; trouvez les solutions pédagogiques locales pour faire réussir vos élèves. »

L'action pédagogique, dans le cadre de l'autonomie des établissements définie par leur statut et formalisée dans un projet, apparaît comme la stratégie unique. La formation continue est mise au service de l'accompagnement du changement : les formateurs en sont les agents privilégiés.

### **Le collège, une « entité » homogène mais très diverse**

S'agissant de perception du changement et de ses difficultés, il apparaît indispensable, pour

mieux comprendre les représentations des formateurs, de rappeler le double constat posé par les sociologues et en particulier par D. Paty dès 1981. D'une part, **l'homogénéité des structures**, des modes d'organisation et des statuts vont peser sur les « formes » de pratiques pédagogiques (statut de l'établissement et du mode de direction, statut des enseignants, découpage disciplinaire, organisation du temps, de l'espace, des formes de groupement, etc.). D'autre part, il faut souligner la **diversité des établissements** qui accueillent des populations très différenciées d'élèves. Il s'ensuit des perceptions contrastées de la nécessité du changement et de sa nature par les acteurs locaux. De plus vient se greffer la **grande diversité des enseignants** dans un établissement donné.

Il s'agit bien de resituer la parole des formateurs dans ce contexte. Notons d'autre part qu'ils rencontrent une catégorie d'enseignants volontaires pour suivre un stage de formation continue. Une enquête, réalisée dans l'académie de Grenoble, montre que 48,5 % des enseignants seraient concernés par un stage, au moins une fois par an (3). Il semblerait pertinent, par une approche qualitative, de repérer qui sont ces enseignants en utilisant la typologie proposée par F. Petit concernant les stratégies d'enseignants vis-à-vis de l'initiative. (Cf. article dans ce n° 115 de la *Revue Française de Pédagogie*).

## LE CHANGEMENT PAR LA RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE ET LA FORMATION : LA LOGIQUE DE « L'ÉLÈVE AU CENTRE DE L'ÉCOLE »

Comment les formateurs, confrontés aux différents terrains, perçoivent-ils la « réalité » du changement ? Quelle est la nature de ce changement ? Peut-on dégager et décrire une conception dominante ? Au-delà des réponses à ces questions, notre intention est de faire émerger les contradictions qui permettent de questionner un modèle du changement centré presque exclusivement sur la rénovation pédagogique et la formation.

### Dix ans de rénovation, les représentations des formateurs sur le changement et ses difficultés

Selon eux, la nécessité du changement serait perçue par 80 % des enseignants mais seulement

45 % de ces derniers auraient changé leur pratique. Cette difficulté à embrayer concrètement sur le changement, malgré la nécessité perçue, serait imputée, par 60 % des formateurs, au manque de **volonté** de changer des enseignants.

Ils estiment cependant à 55 % que les marges d'initiative des enseignants sont importantes. Il s'ensuit le sentiment quasi unanime (95 %) d'un **gâchis** quant à l'utilisation d'un **potentiel d'initiative** jugé peu ou très peu utilisé. Pourquoi ce décalage entre la prise de conscience et le passage à l'acte ? Un relatif consensus des formateurs (80 %) semble se faire autour de l'idée que le métier d'enseignant est devenu plus difficile.

Ce jugement est partagé également par 80 % des enseignants qui attribuent cette difficulté aux conditions de travail qui ont changé et en particulier, l'hétérogénéité des classes (80 %) et l'augmentation des effectifs d'élèves par classe (88 %). Ces deux facteurs apparaissent aux enseignants à la fois comme révélateur de la nécessité de changer et obstacle à sa réalisation.

Comment les formateurs voient-ils l'avenir de ce métier « plus difficile » ?

Pour 65 % d'entre eux les difficultés vont s'aggraver (52 % des enseignants sont d'accord avec ce pronostic pessimiste). En effet 80 % d'entre eux perçoivent que les attentes sociales vis-à-vis du collègue vont s'accroître dans l'avenir, d'où la conviction partagée par tous (100 %) que le collègue **doit** changer. Cette conviction est aussitôt tempérée par le sentiment exprimé par 35 % qu'il **ne peut pas** changer, une forte minorité de 40 % ne se prononcent pas et seulement 10 % pensent qu'il va effectivement changer.

### Quelle perception du changement ?

Après avoir fait le constat que les formateurs jugent plutôt le changement indispensable mais difficile, voire impossible, à mettre en œuvre, tentons maintenant, à travers l'analyse de leurs réponses, de caractériser leur conception du changement et, au-delà, leur culture professionnelle dominante.

Pour 50 % d'entre eux, la cause essentielle de l'**échec scolaire** résulte d'une pédagogie inadéquate associée à des programmes inadaptés (40 %). La priorité accordée à la « **bonne péda-**

**gogie** » à mettre en œuvre, pour améliorer les performances scolaires des élèves, s'exprime à travers les solutions suivantes. Il faudrait : développer de nouvelles méthodes d'apprentissage (80 %), différencier la pédagogie dans la classe (50 %), concevoir des actions en équipe interdisciplinaire (50 %). Notons cependant que 45 % des formateurs associent à cette priorité centrée sur la « **méthode pédagogique** », la nécessité de construire de **nouvelles relations** avec les élèves. *A contrario*, d'autres variables apparaissent particulièrement périphériques, en particulier, celles qui touchent à une **approche globale** des problèmes au niveau de l'**établissement** (5 %). La définition retenue de l'expertise professionnelle d'un enseignant s'exprime en terme d'**apprentissage et de communication** pour 95 % d'entre eux. Il s'agit là, de la part des formateurs, de la vision positive d'une expertise « technique » que les enseignants doivent acquérir par la formation, essentiellement continue.

Nous soulignerons la contradiction dans laquelle semble se débattre le formateur entre le volontarisme affiché lié à l'action pédagogique et à ses effets, et le pessimisme de son analyse plus globale s'agissant des possibilités réelles du changement. Notons également que la pédagogie n'est pas pensée, par les formateurs, dans son lien avec l'**organisationnel et le culturel**. La personne de l'enseignant n'apparaît que secondairement, à travers la dimension relationnelle. Il n'est pas étonnant, dans ce cas, de constater que les formateurs, qui s'identifient eux-mêmes à des « praticiens novateurs », semblent considérer que le changement des pratiques soit aujourd'hui « réservé » à une catégorie d'enseignants présentant certaines caractéristiques de personnalité et en particulier capables d'assumer la prise de risque du changement. Ils dressent le **portrait type du « praticien novateur »** en retenant les qualificatifs suivants : créatif (60 %), volontaire (50 %), aimant l'action (50 %), optimiste (50 %), imaginaire (40 %), militant (40 %).

On peut se demander, dès lors, s'il est pertinent de penser le changement, dans l'organisation actuelle du collège, à partir de la « bonne méthode » pédagogique ?

### **La conception du changement du formateur**

Le formateur nous est apparu comme un acteur de changement optimiste par nature et par

volonté, mais pessimiste par l'analyse qu'il peut faire à partir de sa connaissance spécifique du terrain de la formation et donc inquiet pour l'avenir.

Il est porteur de l'idée que l'on **doit** et que l'on **peut** enseigner autrement pour faire face à la diversité des élèves mais il est sceptique sur la réalité sociologique de ce changement.

Il a fait sien la nécessité de changer de « **logique** » **pédagogique** et de passer d'un modèle de l'enseigner pour classe homogène, centré sur la transmission des contenus, à un modèle de l'enseigner-apprendre, centré sur l'apprenant. Le modèle de changement sous-jacent peut être décrit comme un modèle pédagogique largement prescriptif et linéaire : **la formation de l'enseignant... va lui permettre d'acquérir et d'appliquer la méthode pédagogique... qui favorisera l'apprentissage de l'élève**. Ainsi l'agent de changement est le formateur, le moyen privilégié est le stage de formation, les outils sont les nouvelles méthodes pédagogiques essentiellement de nature « cognitive » qu'il convient d'acquérir. Le modèle théorique sous-jacent nous semble largement hérité de la tradition de la formation psycho-pédagogique, unidimensionnelle, actualisée par les nouvelles connaissances sur la **construction des savoirs**. Il est utile, pour notre analyse, de souligner que selon les formateurs le changement pédagogique centré sur « la méthode » doit s'accompagner de deux exigences complémentaires : de nouvelles relations avec l'élève et un travail interdisciplinaire. Ainsi, « **l'enseigner autrement** » implique de se combiner partiellement avec un « **travailler autrement** » qui engage la personne de l'enseignant.

Au-delà de ce premier constat, tentons de repérer, en prenant toujours appui sur la parole des formateurs, l'apparition, en filigrane, de **nouvelles dimensions du changement**. Nous aborderons indirectement cette question en nous intéressant en particulier à la perception qu'ont les formateurs des **obstacles et des freins concernant le changement des pratiques**. En d'autres termes cherchons à mieux comprendre comment « **l'enseigner-autrement** », jugé souhaitable, peut et doit s'articuler avec « **un travailler autrement** ». Nous proposerons alors un nouveau paradigme qui place l'enseignant au centre du changement.

## LES LIMITES DU CHANGEMENT PAR LA PÉDAGOGIE, L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES DIMENSIONS : L'ENSEIGNANT AU CENTRE DU CHANGEMENT

Le formateur semble confronté à une contradiction fondamentale. Ses conceptions du changement par la pédagogie, cohérentes et légitimes, sont mises à mal par un terrain qui résiste. Entre la prescription de la bonne pédagogie et sa mise en œuvre dans un contexte donné, la **personne de l'enseignant** s'impose et semble résister au changement.

Ainsi, 100 % des formateurs sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle le problème du changement à l'école ne porte pas sur le **comment** et le **quoi** enseigner mais sur le « **comment mobiliser les enseignants** ».

Tentons de mieux comprendre ce que recouvre cette dimension personnelle du changement.

Pour 55 % des formateurs, « la volonté personnelle d'aboutir » est la condition essentielle pour mener à bien une pratique nouvelle dans un établissement, largement avant la formation préalable (25 %), l'appui des collègues (10 %) ou encore l'appui du chef d'établissement (10 %). Les principales attitudes personnelles sollicitées qui poussent l'enseignant à l'action seraient alors : la volonté personnelle d'aboutir (80 %), la responsabilité (70 %), la capacité d'analyser les difficultés (70 %), la prise de risque (45 %).

Nous retrouvons, partiellement, les critères de personnalité repérés plus haut pour caractériser le portrait du praticien-novateur.

Une question centrale s'impose alors : **comment solliciter, voire développer ces attitudes personnelles quand elles sont insuffisamment présentes, voire absentes ?** Cette question en soulève aussitôt une autre : quelles sont les conditions et les contextes favorables qui permettraient leur développement ? Les formateurs distinguent deux catégories de **freins**. Ceux liés à la personnalité et aux conceptions de l'enseignant tels que : le poids des routines (70 %), les mentalités (60 %), la peur du changement (65 %), l'absence de formation (55 %), et les conceptions de l'enseignement (50 %). D'autres liés aux contraintes de réalisation de l'action pédagogique : le programme, les horaires, l'évaluation et les examens (65 %). Si nous affinons notre description, s'agissant des

notions de mentalités et de peurs du changement, nous voyons apparaître :

— **les mentalités** ; la peur de se remettre en cause (80 %), le conservatisme pédagogique (70 %), mais aussi le sentiment d'impuissance (40 %) ;

— **les peurs** ; la peur de bouleverser ses habitudes (90 %), d'être remis en cause (70 %), d'augmenter son temps de travail (70 %), mais aussi, de travailler en équipe (50 %), de l'ingérence dans la classe (45 %) ou encore la peur de ne pas terminer son programme (45 %).

Tout semble se passer comme si les enseignants qui ont construit un équilibre professionnel fragile envisagent avec beaucoup de prudence d'éventuels changements.

Ces réponses, par leur nature, leur convergence et leur « poids » respectif, nous permettent de faire l'hypothèse que, derrière le changement professionnel, se cache un changement personnel qui engage profondément la personnalité de l'enseignant.

La prise de conscience de la nécessité de changement associée à la bonne méthode pédagogique, acquise en formation, apparaît donc bien insuffisante. La logique du changement implique d'autres conditions.

Quelles sont donc ces variables qui, du point de vue des formateurs, sont susceptibles d'avoir un effet majeur sur la **prise d'initiative des enseignants** ?

C'est, en premier lieu, **la communication dans l'établissement** largement perçue comme globalement déficiente par les formateurs. Elle est en particulier jugée **absente** entre les professeurs, les parents et les autres partenaires de collège, mais aussi, **peu développée** avec les élèves, l'administration, les autres professeurs. L'établissement est donc décrit par les formateurs comme un lieu de « **non ou de mauvaise communication** ». Il faudrait, selon eux, la développer avec une priorité pour la communication professeur/élèves et professeurs entre eux.

En second lieu, il s'agit du **mode de direction**. La mission du chef d'établissement doit être, pour 55 % des formateurs, de soutenir et favoriser au mieux les initiatives des enseignants. Le pouvoir du chef d'établissement est perçu comme très important. En effet, 100 % d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle :

« si le chef d'établissement n'adhère pas à une initiative, il a le pouvoir de la tuer ».

Quels sont les **autres leviers** que les formateurs retiennent et susceptibles de développer les initiatives des enseignants ?

Il faudrait que le statut des enseignants intègre des concertations entre **enseignants** (90 %) (notons que 84 % des enseignants sont du même avis), mais aussi avec **les élèves** (65 %). Il faudrait développer la formation continue (50 %), organiser des suivis d'enseignants sous formes d'aides extérieures (50 %), reconnaître les « services rendus » (40 %) (4), mais aussi que l'institution fasse de l'initiative la norme, c'est-à-dire une valeur affirmée (30 %), et que l'inspection soutienne l'innovation (15 %).

Une double observation s'impose, selon nous, à la lecture de de ces résultats.

— D'une part, de nouvelles dimensions apparaissent, elles sont d'ordre **institutionnel et organisationnel** (statut des enseignants, rôle de l'encadrement) mais aussi **culturel** (l'initiative prônée comme valeur).

— D'autre part, les formateurs semblent avoir pris conscience que la prise d'initiative des enseignants est la résultante d'une **configuration de paramètres en interaction** qui vont produire des effets. Nous pouvons avancer le constat que *l'analyse des représentations des formateurs fait émerger* un nouveau paradigme de changement encore peu formalisé, celui de **l'acteur dans un système**.

On peut décrire une évolution en deux temps des formateurs. Ils ont été tout d'abord animés du désir de trouver des modes de formation susceptibles de permettre l'embrayage vers un **enseigner autrement** des enseignants (5). Ensuite, et non sans contradictions, ils semblent prendre conscience, confusément, que cet **enseigner autrement** ne sera possible que si les enseignants se mobilisent dans une « organisation », qui reste à définir, et qui leur permette de **travailler autrement**. Pour l'instant, le changement « relatif » serait réservé à quelques praticiens-novateurs qui se sont donné des raisons de changer, qui ont un profil psychologique spécifique et savent utiliser les marges de liberté de l'organisation. L'idée du changement par la formation des enseignants, que nous avons discuté dans notre 2<sup>e</sup> partie, laisse donc émerger une conception plus complexe qui place **l'enseignant au centre**

**du changement**. La pédagogie mise en œuvre par les enseignants, dans cette nouvelle perspective, apparaît en aval comme la résultante de la mise en synergie d'un ensemble de dimensions qui devront conjuguer leurs effets. Quelles sont-elles ? On observe tout d'abord un « retour » sur l'avant-scène pédagogique de la dimension **relationnelle** (un nouveau regard sur les élèves, de nouvelles attitudes professionnelles, la concertation avec les élèves). La plupart sont « nouvelles » et touchent essentiellement au contexte organisationnel et culturel de l'enseignant. C'est le cas pour la dimension **psychosociale** (le travail en équipe), la dimension **culturelle** (l'initiative et la responsabilité comme valeur, la culture de coopération), la dimension **organisationnelle** (les nouveaux rôles du chef d'établissement) et la dimension **institutionnelle** (la reconnaissance du mérite professionnel, le nouveau statut des enseignants intégrant des concertations entre enseignants et avec les élèves).

Nous assistons ainsi à l'émergence d'un système qui, par la mise en perspective de ces différentes dimensions, devrait permettre de penser de **nouveaux modèles organisationnels** impliquant que l'enseignant soit davantage **un acteur de changement**. (Observons que celle qui touche à l'organisation du pouvoir est absente bien que posée à travers les risques que fait peser le chef d'établissement sur l'avenir d'une innovation).

Le changement prescrit par la méthode pédagogique et l'innovation semble en panne ou, comme nous l'avons vu, réservé à quelques enseignants. Les formateurs semblent percevoir, de manière souvent implicite, les limites du rôle qui leur est dévolu d'agent de changement par la formation. Une approche plus globale du changement semble s'imposer dans laquelle la formation prendra sens. La question clé à laquelle est confronté le collègue doit alors, selon nous, s'exprimer ainsi : « **quelles sont les conditions et les contextes favorables à l'activation permanente du processus d'apprentissage professionnel de l'enseignant ?** »

Nous sommes passés d'un questionnement centré sur l'apprentissage de l'élève vers un autre centré sur **l'apprentissage personnel et professionnel, individuel et collectif de l'enseignant**. En d'autres termes, il s'agirait de vérifier dans la pratique l'hypothèse selon laquelle : on n'apprendrait pas à changer par la nouvelle méthode pédagogique mais on changerait certainement si le contexte (pédagogique mais aussi relationnel,

culturel, organisationnel, éthique) permettait à l'enseignant d'apprendre.

Nous allons confronter ces conclusions, issues de l'analyse des représentations des « savoirs praticiens » des formateurs, aux savoirs, aujourd'hui très émiettés, de la recherche. Notre intention est, au-delà de la mise en évidence de convergences, de légitimer la nécessité de construire **une théorie et une pratique de l'enseignant acteur**.

## **VERS UN NOUVEAU PARADIGME DU CHANGEMENT AU COLLÈGE : L'ENSEIGNANT ACTEUR DANS UNE ORGANISATION**

### **Les conditions de l'apprentissage de l'enseignant acteur : croisement de « savoirs scientifiques »**

M. Huberman (1989), dans la conclusion de son travail sur les cycles de vie professionnelle de l'enseignant, s'interroge sur la fatalité qu'il y aurait à constater une crise à la mi-carrière des enseignants provoquant un désengagement professionnel alors qu'ils ont construit, lors des dix premières années, un sentiment de maîtrise professionnelle (6) : « cette crise est-elle inscrite en quelque sorte dans l'évolution psychologique de l'enseignant ou dépend-elle plutôt d'une structure institutionnelle défaillante » ?

L'auteur note, en effet, dans la recherche présentée que « l'effet établissement » n'a pas été mesuré. Les structures et le fonctionnement sont, selon lui, trop analogues concernant le collège. Il s'agit de mieux comprendre quels sont les déterminants de la satisfaction professionnelle de l'enseignant car « nous en sommes convaincus, ces déterminants vont infléchir, à coup sûr, l'expérience scolaire des élèves car l'enseignant négocie en classe auprès des élèves autant sa personne que sa manière d'enseigner » (7).

L. Brunet *et al.* (1991) dans leur recherche sur la satisfaction des enseignants, font écho à la question de M. Huberman en tentant de repérer les différents facteurs en jeu. Ils confirment l'apparition d'un « état de découragement (burn out) à la mi-temps de la carrière, chez les enseignants de niveau collège. Ils constatent, en effet, que ce phénomène généralisé qui produit de l'insatisfaction et du conservatisme ne s'observe pas au niveau du primaire (8). À leur tour, ils se posent la question de savoir s'il s'agit d'une évolution nor-

male, de nature psychologique individuelle, ou le résultat « d'un bilan plus institutionnel du rendement modeste des énergies investies dans les interventions auprès des élèves, dans les expériences pédagogiques ou dans les réformes de structures » (9) (...) Y a-t-il une fatalité du désenchantement et du désinvestissement des enseignants du niveau collège ? » Pour ces auteurs, qui étudient en particulier les motifs de rester ou de quitter l'enseignement, « **la relation avec les élèves est au cœur de la motivation** ».

P. Perrenoud (1991) pose la question du changement professionnel en terme de deuil. Il en dresse un inventaire exhaustif. Ce concept permet de mettre l'accent sur le fait que le changement touche en premier lieu la personne de l'enseignant, dans son **rapport au savoir et au pouvoir**, mais aussi dans sa capacité d'accepter la responsabilisation, la prise de risque ou encore le doute comme valeur de changement. Nous avons, pour notre part, dans nos travaux, reformulé ce constat sous la forme **d'attitudes professionnelles de l'enseignant**, attitudes qui se trouvent au cœur d'une définition de la relation pédagogique. Il s'agit de **l'attitude démocratique, de l'attitude expérimentale, de l'attitude clinique** (10).

Constatons alors que la définition du métier d'enseignant en termes **d'apprentissage et de communication** est réductrice si l'on oublie qu'il s'agit, peut-être avant tout, d'un **métier de la relation**.

P. Dominice, dans son introduction à l'ouvrage coordonné par J. Hassenforder (1993) concernant la nouvelle culture des enseignants, s'étonne que les témoignages recueillis sur les parcours professionnels de formateurs/enseignants s'apparentent à des histoires pédagogiques largement déconnectées de l'histoire personnelle (11). La compétence professionnelle se serait construite sur un registre technique extérieur à la personne !

Pour J. Berbaum (1970) il ne saurait y avoir un type de personnalité qui garantisse l'efficacité d'un enseignant mais un ensemble de facteurs qui vont l'influencer. Il s'agit, pour lui, de créer les conditions d'un **climat de liberté et de sécurité**. E.L. Deci (1975) confirme dans « sa théorie du soi » que la motivation intrinsèque a besoin, pour se développer, d'un contexte de sécurité et de liberté (cet auteur utilise le concept d'autodétermination pour définir cette motivation centrée sur la personne). J. Berbaum met l'accent sur la néces-

sité de construire des attitudes professionnelles qui permettent l'évolution. Pour ce faire il faut, selon lui, atteindre le « **réseau de motivation qui touche les besoins** » (12). Cette entrée par les besoins peut aisément servir de grille de lecture pour interpréter les freins à leur expression dans une organisation donnée et à l'inverse permettre une analyse prospective.

Une autre série de travaux se centre plus spécifiquement sur les contextes organisationnels favorables à l'apprentissage professionnel de l'enseignant. F. Petit (1988), psychosociologue, étudie la **prise d'initiative** des enseignants dans les collèges. Il nous montre que la clé de l'initiative des enseignants est « la décentralisation du pouvoir dans un contexte culturel favorable ». Pour ce chercheur, il faut penser l'établissement comme une « société à responsabilité partagée ». Il s'attache, à partir d'études concrètes de terrain, à repérer les valeurs qui soutiennent et valorisent l'initiative des acteurs. Ces valeurs qui fondent une culture partagée sont, selon lui, **l'autonomie, la liberté, la responsabilité individuelle et collective, la communication et l'interdépendance des acteurs.**

Purkey et Smith (1985) soulignent, eux aussi, cette priorité dans leurs travaux en affirmant que « **l'établissement est le centre du changement dont la culture est la cible première** ».

Pour M. Gather-Thurler (1991), qui étudie les caractéristiques des écoles efficaces en s'appuyant essentiellement sur les travaux américains (13), l'établissement doit être considéré comme un véritable organisme vivant qui évolue et qui apprend. Pour cet auteur, « **l'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit** ». Il s'agit donc, pour elle, de penser de nouveaux modèles organisationnels autour des valeurs de **responsabilité collective et de solidarité des acteurs** pour « les amener à une construction active du changement ».

A. Grisay (1990) dans une recherche sur les critères d'efficacité des collèges en France (efficacité définie à partir de la réussite scolaire mesurée par les passages et les redoublements d'élèves), met en évidence des configurations de paramètres très différenciées selon les caractéristiques du public scolaire. Elle fait apparaître que la nature et la cohérence des attitudes personnelles et professionnelles caractérisant une forme de **prise en charge éducative** est déterminante sur les résultats des élèves de milieu défavorisés.

Observons que cet auteur ne retient pas la variable pédagogique comme pertinente (méthode pédagogique, innovations spécifiques). Nous retiendrons, de cette recherche, la nécessité de penser « **la boîte noire** » de **l'organisation collège comme un système qui va produire des effets**. Des configurations de paramètres sont susceptibles de produire « un climat d'établissement » favorable aux apprentissages scolaires. Identifier ces paramètres, les organiser dans leurs interactions, et tenter de les mettre sous contrôle pour obtenir, si possible, les effets désirés, constitue alors un enjeu essentiel.

L'idée de penser l'école comme un **système acteur avec trois sous-systèmes apprenants** (l'élève, l'enseignant et l'établissement comme organisation) nous semble particulièrement pertinente. Il s'agit de proposer, concernant les enseignants, une approche systémique de l'apprentissage telle que celle modélisée par J. Berbaum (1991) ou G. Lerbet (1992) (en cohérence avec la modélisation des systèmes complexes proposée par J.L. Le Moigne).

Un autre champ de réflexions et de recherches nous rappelle qu'il s'agit de donner du sens au changement, et de placer la question des **valeurs au cœur de l'action**. Pour G. Langouët (1985), **l'innovation comme le changement ne sont pas des valeurs en soi**. Il convient, selon lui, de les associer simultanément à la réussite et au progrès. De ce point de vue, la prise d'initiative, si elle s'impose comme une condition nécessaire à l'apprentissage professionnel, n'est pas suffisante, elle doit être associée à un système de valeurs explicites qui finalisent l'action. O. Reboul (1993) propose de finaliser l'action éducative en se centrant sur les valeurs qui libèrent l'individu et sur celles qui l'unissent. Nous retiendrons avec P. Meirieu et M. Develay (1993) que l'enseignant, comme personne et comme professionnel, a besoin de se construire des « utopies de référence » pour se mobiliser avec sa raison certes mais aussi avec sa subjectivité. Une troisième **catégorie de valeurs semble devoir fonder le collège démocratique**, et structurer la relation pédagogique, l'organisation de la classe et l'établissement. Des auteurs tels que A. Prost (1982 et 1987) et F. Dubet (1993) décrivent avec beaucoup de finesse les valeurs qui mobilisent la nouvelle classe sociale des jeunes pour mieux montrer les décalages avec les valeurs autour desquelles « fonctionne l'école réelle ». Il s'ensuit des posi-

tions stratégiques des nouveaux lycéens ou collégiens pour « s'en sortir le moins mal possible » dans une organisation éloignée de leur « vraie vie » et sur laquelle ils savent qu'ils n'ont aucun pouvoir (14).

### **La pédagogie et la « pédagogie » : vers une théorie et une pratique de l'enseignant acteur**

Nous avons essayé dans cet article, prenant appui sur la parole des formateurs, de montrer la pertinence, mais aussi l'urgence de définir une nouvelle conception du changement au collège. Cette position bénéficie, aujourd'hui, de nombreux points d'appuis, théoriques et scientifiques, dispersés. Il faut citer les travaux **sur l'innovation éducative de F. Cros (1993)**. Ils nous montrent que l'innovation à l'école est « une restructuration continue d'une situation toujours nouvelle, dans un remodelage permanent individu/faits ». Il n'y a donc pas, selon cet auteur, « **de reproductibilité de l'innovation** » à l'école car il s'agit largement d'un phénomène de **restructuration personnelle en continu**, et cette innovation ne peut se séparer de l'imaginaire de son auteur. La démarche de **diffusion des innovations comme modèle de changement**, largement présente dans le monde enseignant, apparaît alors comme une approche technique externe qui oublie l'individu avec son *histoire personnelle et professionnelle* ainsi que ses « engagements idéologiques et relationnels ». De même, les travaux **sur l'expertise de l'enseignant de F.V. Tochon (1993)**, montrent qu'il ne suffit pas de connaître la logique de fonctionnement des experts et des novices pour imaginer, selon la logique de l'intelligence artificielle, qu'il suffirait de repérer et « d'apprendre » les algorithmes de résolution les plus efficaces ! Il s'agit là d'une utopie rationaliste. Pour cet auteur, l'évolution de la recherche sur la pensée des enseignants s'ouvre aujourd'hui à un nouveau thème : « **la formation des enseignants à réfléchir sur leurs pratiques** ». Cette formation réflexive, à partir de situations problèmes, apparaît également à J. Tardif (1993) comme la meilleure voie pour **construire des compétences professionnelles**, et plus largement des attitudes de questionnement.

La nouvelle approche théorique du collège, conçue comme un « **système apprenant** » dont les fonctions sont animées par des enseignants, **concepteurs, acteurs et auteurs**, nous dit peu de choses sur deux questions majeures à notre sens :

« **Quels sont les modèles organisationnels et culturels à mettre en œuvre ? Peut-on décrire un processus global d'apprentissage professionnel de l'enseignant ?** »

L. Demailly (1991) décrit les effets de la gestion participative sur la mobilisation des personnels. Elle ouvre à son tour la voie d'une nécessaire mise en chantier d'une **théorie et d'une pratique du changement**. Toutefois deux obstacles importants subsistent : d'une part, s'agissant du collègue, la grande *uniformité et stabilité des formes* organisationnelles, qui ne permet pas de multiplier les terrains d'observation innovants ; d'autre part, sur le plan de la méthode, la nécessité d'aborder la complexité par une approche systémique et donc de construire des modèles permettant de décrire l'établissement comme « **une organisation apprenante** ». La démarche systémique proposée par J. Berbaum concernant le **modèle général de l'apprendre** peut, à notre sens, s'appliquer en l'adaptant à l'apprentissage personnel et professionnel de l'enseignant. Cet apprentissage est alors conçu comme un processus permanent. Cette approche permettra, entre autre, de dépasser une conception de la professionnalisation centrée presque exclusivement sur la formation initiale et continue.

Nous terminerons notre analyse, construite à partir de la parole des formateurs, croisée à celle des chercheurs, en soulignant le travail de précurseur engagé dès 1984 par P. Gillet. Nous faisons nôtre sa problématique quand il appelle les enseignants à *construire leurs propres* « **savoirs pratiques** », à devenir « **propriétaires de leur savoir** » selon la belle expression de M. De Certeau, et par conséquent à se libérer de la double tutelle infantilisante de l'institution et du « maternage scientifique ». Pourquoi, souligne P. Gillet « les enseignants sont-ils assujettis à un discours qui leur est extérieur ? (...), pourquoi depuis 2000 ans qu'il y a des enseignants et qu'ils enseignent, a-t-on tenté de prescrire la bonne pédagogie pour former des experts, des citoyens ? » Et d'ajouter : « Le renversement n'est-il pas aujourd'hui, qu'une approche **multiréférentielle** est possible, de **se contenter de donner aux enseignants les moyens de leur propre évolution** ? » Il s'agit pour cet auteur d'inventer une théorie de l'action singulière des enseignants, qu'il nomme, **la pédagogie**. La pédagogie devient alors, en amont, la condition de la **production de pédagogies par les acteurs**.



## CONCLUSION

« **L'élève apprendra mieux, si l'enseignant apprend dans une organisation qui le permet et qui, elle-même, apprend.** »

Nous avons pu dans cet article développer l'idée que si nous voulons activer un processus permanent d'apprentissage de l'enseignant, personnel et professionnel, individuel et collectif, il faut se centrer sur les **moyens de la responsabilisation des enseignants acteurs**. En d'autres termes, il faut **toucher au savoir, au pouvoir et au vouloir apprendre-changer de l'enseignant**. La voie privilégiée consiste à penser l'établissement comme une organisation qui place la **personne avec ses valeurs et ses besoins** au centre de ses préoccupations. Il faut d'autre part, comme le souligne A. Touraine (1996) (15), faire de l'établissement scolaire une « **société à haute réflexivité** », c'est-à-dire un lieu où tous les acteurs se parlent car la « fragmentation de l'expérience vécue produit des effets négatifs ». Il invite à travers une

jolie formule, à passer de la tradition de la leçon de choses à une nouvelle pratique « **de leçons de gens, de nous, de moi** ». Cette parole libérée permettra de faire tomber les peurs et de découvrir le sens des « pratiques professionnelles cachées ». Pour ce sociologue, le collège cristallise aujourd'hui spécifiquement l'écroulement de l'ancien système d'instruction. Il fonctionne, selon lui, non plus comme une **institution de reproduction des inégalités mais d'aggravation**. Il est donc urgent d'**inventer de nouveaux modèles éducatifs**. Il exprime sa conviction que l'enjeu de cette fin de siècle est de penser le **changement du système politique par l'éducatif**. Ce défi, de nature culturelle, serait à ses yeux, en cette fin de siècle de même ampleur que celui relevé sur le plan économique il y a 30 ou 40 ans. L'école aurait aujourd'hui la position stratégique la plus forte pour le relever.

Bernard Jardel

Laboratoire des Sciences de l'éducation  
Université Pierre Mendès France  
Grenoble II (GRAFOR)

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J., BERGER G., COULON A. (1993). — **Rapport d'étape sur la formation dans l'académie de Grenoble**. Observatoire de la formation. MAFPEN.
- ASPY D., Roebuck F. (1977). — **Kid's don't learn from people they don't like**. Human resource Development Press.
- BERBAUM J. (1970). — **Former des enseignants**. Thèse de doctorat d'état. Université de Nancy.
- BERBAUM J. (1991). — **Développer la capacité d'apprendre**. Paris : ESF.
- BOUCHEZ A. (1994). — **Livre blanc sur les collègues**. Paris : MEN.
- BRUNET L., DUPONT P., LAMBOTTE X. (1991). — **Satisfaction des enseignants**. Bruxelles : Ed. Labor.
- CROS F. (1993). — **L'innovation à l'école : forces et faiblesses**. Paris : PUF.
- DE CERTEAU M. (1980). — **L'invention du quotidien**. Paris : Presses de la cité.
- DECI E. L. (1975). — **Intrinsic Motivation**. New York : Plenum.
- DEMAILLY L. (1991). — **Le collège : Crise, mythes et métier**. Lille : Presses universitaires.
- DOMINICE P. *et al.* (1993).- Introduction à l'ouvrage coordonné par J. Hassenforder **Vers une nouvelle culture pédagogique**. Paris. L'Harmattan ; INRP.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**. Paris : Le Seuil.
- FABRE D., RANCOULE Y. (1994). — **Peut-on décontextualiser la démarche scientifique ?** In : **Actes du congrès de l'A.F.I.R.S.E. : Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives**. Département des sciences de l'éducation. Université de Provence, Aix-Marseille I. Tome 1, p. 62-70.
- GATHER-THURLER M. (1991). — **Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation**. Texte dactylographié. Université de Genève et de Fribourg.
- GATHER-THURLER M. (1991). — **L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit**. Texte dactylographié. Université de Genève et de Fribourg.
- GILLET P. (1984). — **Pour une pédagogie : contribution à l'élaboration d'un savoir praticien**. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'éducation. Université de Lyon II.
- GRISAY A. (1990). — Les critères d'efficacité pour les établissements. **Éducation et formation**, n° 22.
- HUBERMAN M. (1989). — **La vie des enseignants**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- JARDEL B. (1989). — Un collège en mouvement vers une gestion et une vie plus démocratique. In : JENSEN R. WALKER. (Dir) **Toward democratic schooling European experiences**. — Philadelphia : Open University Press.
- JARDEL B. (1991). — 1980-1991 : Un acteur dans un système, l'enseignant au centre de l'initiative in Ch. HADJI (Dir.) **Innovier pour réussir**. Paris : ESF.
- JARDEL B. (1992). — **Initiative de l'enseignant et apprentissage de l'élève : approche systémique d'une structure de formation, le collège**. Thèse de doctorat (nouveau régime), 450 p. Université de Grenoble II.
- JARDEL B. (1994). — **Le processus d'apprentissage professionnel de l'enseignant : le modèle de fonctionnement du « praticien novateur de collège »**. Biennale de l'éducation et de la formation. APRIEF.
- JARDEL B. (1994) — **Le transfert d'attitudes et de valeurs dans l'organisation éducative et la relation enseigner-apprendre**. Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue. Lyon II : Université Lumière.
- LANGOUËT G. (1985). — **Suffit-il d'innover ?** Paris : PUF.
- LEGRAND L. (1982). — **Pour un collège démocratique**. Paris : La Documentation française.
- LE MOIGNE J.L. (1990). — **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod.
- LERBET G. (1992). — **L'école du dedans**. Paris : Hachette.
- MEIRIEU P., DEVELAY M. (1993). — **Émile reviens, ils sont devenus fous !** Paris : ESF.
- PATY D. (1981). — **12 collèges en France**. Paris : La Documentation française.
- PERRENOUD P. (1991). — **Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes**. Service de la recherche sociologique et des sciences de l'éducation. Genève.
- PETIT F. *et al.* (1988). — **Traits organisationnels favorisant l'émergence de l'initiative dans les collèges. Rapport de recherche sur le collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble**. Grenoble II. ERPSO.
- PETIT F. *et al.* (1989). — **Fonctionnement collectif et initiative : le cas du collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble. Gagner au 3<sup>e</sup> millénaire**. Grenoble : PUG.
- PETIT F. *et al.* (1996) — **Culture et initiative des enseignants de collège**. *Revue Française de Pédagogie*, n°115, avril-mai-juin, p.19-32.
- PROST A. (1985). — **L'éloge des pédagogues**. Paris : Le Seuil.
- PURKEY S. SMITH M. (1985) — **School reform : the district policy implications of the effective schools literature**. *Elementary School Journal*. p. 353-89.
- REBOUL O. (1992). — **Les valeurs de l'école**. Paris : PUF.
- TARDIF J. (1993). — **Pour un enseignement stratégique**. Montréal : Éditions logique.
- TAUSCH R. (1978). — **Facilitative dimensions in interpersonal relationship**. *College Student Journal*. vol.12, p. 2-11.
- TOCHON F.V. (1993). — **L'enseignant expert**. Paris : Nathan.
- VERMERSCH P. (1994). — **L'entretien d'explicitation**. Paris : ESF.

## NOTES

- (1) Notre échantillon est homogène dans les limites des critères suivants : il s'agit d'enseignants qui se définissent comme des « praticiens novateurs » de collège, ayant en moyenne 5 années d'expérience de formateur, expérience qui s'est exercée auprès d'une quinzaine de collèges en moyenne. Les thèmes d'intervention en formation concernent plus particulièrement la « pédagogie générale ». 30 % des sondés ont répondu à notre enquête soit 80 formateurs. Le point de vue des formateurs sera parfois croisé, selon les besoins de notre argumentation, avec celui d'enseignants, recueilli dans une autre enquête.
- (2) Il faut souligner que deux innovations structurelles majeures touchent ce niveau scolaire et constituent de véritables « petites révolutions » : d'une part le principe est affirmé qu'il faut penser l'apprentissage des élèves sur la durée d'un cycle (3 ans), d'autre part un temps de concertation obligatoire est introduit dans le statut (1 heure par semaine).
- (3) Équipe de recherche IPSICA. ARDOINO J., BERGER G., COULON A.
- (4) Il s'agit d'une idée nouvelle partagée par 72 % des enseignants de notre enquête, tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation qu'il faut reconnaître leurs mérites.
- (5) Nous n'avons pas centré notre propos sur la question des faux changements liés à la rénovation des collèges. Les formateurs sont souvent les observateurs privilégiés des différentes stratégies utilisées telles que :
  - «L'habillage de la modernité » qui peut s'observer au niveau des nouvelles technologies (et notamment l'informatique) ou encore des architectures rénovées par les conseils généraux.
  - «La démocratie formelle » : les nouvelles structures officielles de gestion fonctionnent le plus souvent « comme des rituels et ne sont jamais vécues comme les conditions d'une évolution ou d'un apprentissage de la démocratie » comme le note, après d'autres, A. Bouchez dans son « livre blanc sur les collèges », p. 7, janvier 1994. (M.E.N.).
  - «Les innovations vitrines » qui servent l'image de l'établissement et fonctionnent comme un paravent et non comme un véritable changement généralisé.
  - Les projets d'établissement « papiers » où la maîtrise du verbe et des mots clés : projet, équipe, méthodologie... remplace souvent la réalité de l'action.

Ou encore le détournement des réformes structurelles au profit du renforcement du fonctionnement actuel (l'utilisation des 3 heures de soutien en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> ou plus récemment

l'utilisation des modules de seconde en sont de bonnes illustrations).

Au total, le sentiment, partagé par de nombreux formateurs, que selon la formule « plus on parle de changement et plus c'est pareil » et que le principe d'homéostasie qui caractérise chaque système fonctionne puissamment et avec une grande réactivité concernant le collège.

L'étude des stratégies du faux changement et des détournements de réforme que nous avons développée dans notre travail de recherche permet de mettre en évidence, d'une autre manière, l'insuffisance d'une réflexion trop exclusivement centrée sur la rénovation pédagogique et de celle de la formation.

- (6) Notons qu'il serait pertinent de mieux comprendre « de quoi est fait » ce sentiment de maîtrise professionnelle et surtout comment il s'est construit dans son rapport à la personne et à l'organisation. L'entretien d'explicitation proposé par P. Vermersch est pour nous dans ce cas particulièrement pertinent pour appréhender le processus d'apprentissage.

- (7) Nous avons retrouvé cette problématique de la satisfaction professionnelle lors d'interviews approfondies de « praticiens novateurs » pour qui cette satisfaction s'exprimait à travers le « sentiment d'avancer » et d'avancer dans le bon sens. Le bon sens étant réglé par les effets observés chez des élèves. Les « praticiens novateurs » mettent au premier plan la construction d'attitudes personnelles et professionnelles qui vont définir selon eux la relation pédagogique optimale.

Notons que l'hypothèse de l'apprentissage des attitudes dans l'interaction, apprentissage par « isomorphisme » trouve de multiples validations scientifiques. Ainsi au-delà des travaux classiques de Lippitt et White sur les effets de l'attitude démocratique de l'enseignant sur les élèves, il faut souligner l'intérêt de travaux plus récents montrant les effets produits par la démarche expérimentale de l'enseignant sur les élèves, démarche qui privilégie un traitement scientifique et non dogmatique des informations (Favre D. et Rancoule Y., 1994). Rappelons que les attitudes rogériennes bien connues des pédagogues (congruence et empathie) ont depuis fait l'objet de nombreuses validations expérimentales, notamment celles de Aspy D. et Roebuck F. (1977), Tayscg R. (1978).

- (8) Nous ferons l'hypothèse que les situations sont très contrastées et que dans le cas du primaire l'apprentissage professionnel est largement permis. Le vouloir-pouvoir apprendre peut s'exercer même s'il peut être optimisé par un certain nombre de conditions pas toujours présentes. Cette hypothèse croise le constat que nous avons pu faire lors d'un colloque européen de l'UNESCO sur l'éducation (cf. bibliographie). Les participants s'interrogeaient sur l'étonnante stagnation de la problématique du changement pédagogique au niveau du collège, en Europe, depuis des décennies, par opposition au niveau primaire où les problématiques d'évolution étaient très convergentes. Ils se questionnaient, en particulier, sur le degré de détermination de l'acte pédagogique par le modèle organisationnel.

- (9) Nous avons rencontré, en stage de formation, ce type de demande, formulée en terme de malaise, d'insatisfaction individuelle et collective, d'une équipe d'enseignants de collège rural (30 personnes). La formation souhaitée s'exprimait comme une réponse à leur « biues pédagogique » alors que paradoxalement ils menaient sur le terrain depuis 10 ans une multitude d'actions pédagogiques (souvent remarquablement décrites) à côté de la classe, soutenue par de nombreux stages pédagogiques. Une certitude restait au cœur de leur demande : « Surtout ne nous parlez pas de pédagogie, ne nous dites pas ce qu'il faudrait faire ! ». Nous avons alors conduit une formation centrée sur la personne et le métier de l'enseignant afin, selon leur formule, de prendre le temps de réfléchir à « qui on est ? quel est notre métier ? et où souhaite-t-on aller ? »

- (10) De nombreux travaux sur les attitudes professionnelles et les styles d'enseignement peuvent être croisés pour confirmer l'importance de ces attitudes. Ils montrent les effets qu'ils produisent dans l'interaction sur les élèves tant au niveau de leur mobilisation que de la construction d'un rapport au savoir et au pouvoir favorable aux apprentissages.

- (11) Nous faisons l'hypothèse qu'une approche fine des « expériences formatrices » qui ont marqué une biographie éducative, montrerait le lien très fort qui lie ce développement professionnel avec l'histoire personnelle sous-jacente. La compréhension du processus de formation ne peut faire l'impasse sur ce lien et de ce point de vue le repérage et l'analyse des médiateurs qui interviennent dans l'activation de ce processus au cours d'une carrière permettrait, à notre sens, tout à la fois de préciser la place de la formation professionnelle (initiale et continue) mais aussi et surtout sa nature.

- (12) Il nous semble particulièrement pertinent, s'agissant d'une organisation de nature éducative, de centrer la réflexion et l'action sur la personne de l'enseignant et de l'élève, c'est-à-dire sur les besoins, les valeurs et les attitudes désirables. Cette entrée dans le changement permet dans un second temps, dans un souci de cohérence globale, d'envisager toutes les équivalences concrètes en terme : d'accueil, de relation, de pédagogie, de vie scolaire, de managéral, etc.

- (13) Rutter (1980), Giacona et Hedges (1983), Haenisch *et al.* (1986)

- (14) Ces valeurs sont-elles condamnées à être antinomiques ? Nous ne le pensons pas et il nous apparaît, au contraire, qu'une réflexion sur un nouveau collège citoyen devrait viser explicitement à « inventer » une organisation centrée sur la personne de l'élève et de l'enseignant, c'est-à-dire les besoins et les valeurs des sujets.

- (15) Ces quelques phrases sont extraites de la conférence donnée, le 20 janvier 1996, par A. Touraine, sur le thème de « l'école du sujet ». Université Lumière de Lyon. Association « Apprendre ».



# Culture et initiative des enseignants de collège

*Françoise Gay, Nicole Berthier, François Petit*

---

*Le collège est devenu un lieu privilégié d'enjeux éducatifs dans lequel les acteurs (enseignants, chefs d'établissement, autres personnels) cherchent ensemble à redéfinir localement des objectifs communs dans un contexte d'incertitude quant aux buts généraux de l'éducation. Cela crée alors des modes de fonctionnement d'établissement différenciés. Par le biais d'une analyse des réponses d'enseignants à un questionnaire sur l'initiative dans les collèges, les auteurs ont élaboré une typologie en quatre catégories : chaque type met en œuvre des stratégies différentes pour faire face aux difficultés quotidiennes du métier. Ces stratégies sont sous-tendues par des représentations portant sur le métier, le rôle de l'administration, l'autonomie, le travail de groupe ou le travail individuel, la prise d'initiative, les missions des enseignants. Les auteurs s'attacheront à cerner également trois facteurs principaux de la prise d'initiative : le sentiment d'autonomie vis-à-vis de l'administration et des collègues, le travail de groupe, les représentations de l'administration.*

---

**L**e collège, maillon intermédiaire de la chaîne d'enseignement entre le primaire et le lycée, s'est vu attribuer des objectifs différents au fur et à mesure d'une arrivée toujours plus massive d'élèves à scolariser.

## **L'ÉVOLUTION DU COLLÈGE OU LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ**

J.-L. Derouet (1992) distingue trois moments importants dans l'évolution du collège.

Le premier d'entre eux correspond à la création du collège unique par la loi Haby de 1975. La suppression des filières permettant de sélectionner dès l'entrée les élèves afin de les orienter vers différents établissements (CET, CEG, lycée) s'explique par la définition d'un nouvel idéal : l'égalité des chances pour tous. D'où la recherche d'une égalité de moyens à travers une gestion centralisée des programmes, des pédagogies, des procédures d'évaluation et de sélection, du recrutement et de la carrière des enseignants et autres personnels, de la distribution des ressources...

Le principe de l'égalité des chances aboutit à proposer les mêmes programmes pédagogiques à des populations croissantes d'élèves d'origine socioprofessionnelle différente puis à les orienter à l'issue du collège en fonction de leurs seuls résultats scolaires.

Le collège unique devient ainsi le lieu d'accès à une même culture, à une chance égale de poursuivre d'autres études, à charge pour des *enseignants de formation différente* de gérer l'hétérogénéité des niveaux au sein de classes uniques.

Le second moment, parallèle à la mise en place de la loi Haby, voit émerger un certain nombre de critiques de l'égalité des chances. Par exemple, P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964) mettent en évidence, dans une enquête sur l'origine sociale des étudiants, la faible représentation des fils et filles d'ouvriers. D'autres ouvrages proposent une alternative au mode d'enseignement s'appuyant sur une plus grande écoute de l'enfant. Mai 1968 s'accompagne d'une remise en cause des savoirs *et de leur mode de transmission*.

Les enseignants sont alors confrontés à une *crise de légitimité* du principe de l'égalité des chances et à la multiplication de nouvelles formes d'enseignement proposées sur la base d'autres références.

Le troisième moment, toujours actuel, se caractérise par de *nouvelles réformes du collège*, destinées à prendre davantage en considération les particularités locales et à augmenter l'autonomie des établissements.

De fait, la création de l'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) paraît entériner — du moins en partie — des modes de fonctionnement déjà différenciés entre établissements. L. Demailly (1991) souligne en effet que « les établissements n'ont pas attendu la réforme de l'EPL pour avoir une identité ». L'innovation consiste donc surtout en une remise en cause du principe de l'égalité des moyens alors que l'égalité de l'enseignement n'a jamais été pratiquement réalisée.

La décentralisation de certains pouvoirs de *décision et la déconcentration de certains éléments de gestion* confèrent au collège une marge d'autonomie plus importante ; elles font apparaître également de nouveaux acteurs, ou accroissent le rôle d'autres acteurs (collectivités territoriales et parents d'élèves). L'EPL devient ainsi un centre

décisionnel et donc un lieu de négociation collective.

Mais l'absence de référence unique, les différences reconnues au niveau local, la mise en rénovation des collèges *conduisent les auteurs* à s'interroger sur le système éducatif non plus comme une institution unique mais comme un véritable système composé d'une « mosaïque » d'établissements, devenus centres décisionnels, au sein desquels enseignants, personnel administratif, parents d'élèves et élus locaux tentent de parvenir ensemble à une nouvelle définition d'objectifs communs.

### **DES FONCTIONNEMENTS D'ÉTABLISSEMENTS DIFFÉRENTS EN FONCTION DES STRATÉGIES DES ACTEURS**

Le fonctionnement des collèges devient alors un objet d'étude pertinent au regard des différences de résultats constatées — et parfois affichées — entre établissements.

Ces écarts semblent résulter d'un ajustement contingent entre les divers acteurs de l'établissement : les élèves, les chefs d'établissement, le personnel administratif, le personnel d'éducation, les enseignants.

La première source d'hétérogénéité reconnue provient des élèves. Les résultats scolaires ne *servent plus seulement à orienter les élèves* mais prennent également valeur d'argument dans les négociations locales et nationales pour l'obtention de moyens, la redéfinition de la carte scolaire, les dotations en heures d'enseignement, la mise en rénovation des collèges.

Dans une enquête sur les lycées, R. Ballion (1993) a construit un échantillonnage d'établissements en fonction notamment de leur implantation socio-culturelle : des lycées de « banlieue » aux lycées des « quartiers favorisés », l'auteur met en évidence des différences de stratégies éducatives et de gestion de l'établissement en fonction de la population scolaire concernée.

Pour les collèges, la reconnaissance de la nécessité d'une inégalité de moyens a conduit à la mise en place de Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP).

D'autres variations dans le fonctionnement des collèges ont pour origine les chefs d'établissement. L. Demailly (1991) parle d'un « effet-établissement » qu'elle définit comme « la variabilité de certains fonctionnements du système scolaire en fonction des caractéristiques des établissements ». S'appuyant sur les travaux de l'IREDU qui démontrent une variation de l'orientation scolaire en fonction des collèges, à population égale, L. Demailly s'attache à démontrer que l'effet-établissement renvoie aux pratiques professionnelles des chefs d'établissement : ces derniers ne jouent pas le même rôle à l'intérieur de leur collège et définissent ainsi des pratiques professionnelles et des modes de relation différenciés.

Soulignons également que les chefs d'établissement travaillent avec une équipe administrative, laquelle introduit de la même manière dans le jeu relationnel ses propres conceptions du rôle du chef d'établissement et du fonctionnement du collège. De même, les conseillers d'éducation ont des attentes à l'égard du chef d'établissement, des enseignants, du personnel administratif et des élèves qui renvoient à leur propre définition des fonctions respectives de ces différents acteurs.

D'autres acteurs, parmi les plus importants, influent également sur le fonctionnement de l'établissement : les enseignants eux-mêmes.

L. Demailly (1991), présente les différences dans la formation initiale des enseignants comme un déterminant organisationnel d'importance. Ce facteur prend tout son sens au collège, lieu privilégié d'une plus grande hétérogénéité dans l'origine des enseignants, résultant de la réforme du collège unique. L. Demailly distingue trois types de formation initiale des enseignants de collège (*formation académique longue et formation pédagogique courte, formation académique courte et formation pédagogique scolarisée, formation académique courte et formation pédagogique sur le tas*) qui déterminent autant de pratiques professionnelles et autant de types de relations différenciés avec l'établissement.

P. Perrenoud (1993) aborde également la question de la différenciation des enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Elle est renforcée, selon lui, par le fait que l'institution s'adresse encore essentiellement à des individus en charge de cours et non à des équipes pédagogiques et encore moins aux collèges. Or, ces individus ne réagissent pas tous de la même manière aux

réformes didactiques : ces différences s'expliquent par des facteurs individuels d'investissement, de sentiment de maîtrise de leur pratique, de disponibilité, d'idéologie.

Des populations scolaires aux origines sociales diverses, des parents d'élèves aux exigences multiples, des chefs d'établissements aux pratiques professionnelles différentes, des enseignants qui n'ont pas tous la même formation, le même statut, ni les mêmes modes d'enseignement, des particularités locales à prendre en compte sont autant de facteurs explicatifs des différences de fonctionnement des établissements dans un contexte d'incertitude quant aux objectifs de l'Éducation.

En effet, les auteurs s'accordent à penser que les multiples réformes du système scolaire, leurs critiques, la décentralisation et donc la prise en compte du local, l'évolution sociale, la remise en cause des savoirs et de leurs modes de transmission ont engendré un sentiment d'incohérence, de vide référentiel et d'inquiétude sur les véritables missions de l'école.

D'où la tentation — voire l'obligation — d'aller chercher ailleurs d'autres « mythes » (L. Demailly, 1991) ou d'en construire de nouveaux, ensemble, au sein de l'établissement.

J.-L. Derouet (1992) parle d'une sédimentation de plusieurs modèles, issus de son analyse de l'histoire de l'école. Leur apparition successive se justifie par les changements dans les missions attribuées à l'école et leur multiplicité explique les différences de fonctionnement entre établissements.

L. Demailly (1991) insiste sur l'absence de « légitimité claire et cohérente » des contenus d'enseignement et des pédagogies et sur la disparition de valeurs susceptibles de justifier des pratiques.

### **UNE DONNÉE IMPORTANTE DANS LE FONCTIONNEMENT DU COLLÈGE : LA CULTURE DES ENSEIGNANTS**

Le fonctionnement du collège ne peut donc s'organiser qu'autour du jeu des différents acteurs et de la recherche d'un *modus vivendi*, à défaut d'objectifs communs.

Se dessine ici un système ouvert d'un genre particulier dont les entrées (élèves, enseignants, demandes de parents d'élèves et d'élus locaux,...) sont autant d'incertitudes et dans lequel le service à rendre (enseigner) n'est pas suffisamment explicite pour constituer une référence commune ; d'où, peut-être, une différenciation (au sens de P.R. Lawrence et J.W. Lorsch, trad. fr. 1973) accrue, qui rend plus difficile le maintien du système interne.

Par ailleurs, le corps enseignant ne constitue pas une entité unique, aux références professionnelles identiques : les enseignants de collège, surtout, provenant d'univers scolaires différents (CEG, CET, lycée), se sont retrouvés, dans le cadre de la loi Haby, puis celui de la rénovation des collèges, confrontés à une même obligation de travailler ensemble, avec la même population scolaire hétérogène. Mais ce cadre commun n'a pas effacé les différences d'appartenances, ni les différences de statuts, ces dernières étant encore renforcées par une gestion centralisée et individualisée des carrières.

Les chefs d'établissement n'appartiennent pas non plus à la même origine professionnelle et — comme on l'a vu — n'ont pas la même conception de leur métier.

En nous référant à l'analyse culturelle des organisations (R. Sainsaulieu, 1977), nous pouvons identifier un processus d'importation culturelle au cours duquel chaque acteur intègre l'établissement avec ses propres valeurs, ses normes, sa propre conception de ce que doit être un « bon enseignement » ou une « bonne gestion » d'établissement. Celles-ci sont alors confrontées aux valeurs, normes et conceptions des autres acteurs de l'organisation par le biais du jeu des relations interindividuelles et collectives, dans le cadre d'un apprentissage culturel.

C'est au cœur de cet apprentissage que les enseignants, les chefs d'établissement et les autres acteurs définiront ensemble de nouvelles pratiques professionnelles destinées à « faire face à leurs problèmes d'adaptation externe et d'intégration interne » (E.H. Schein, 1984).

Car la question est bien celle du changement des pratiques professionnelles et de leur adaptation aux nouvelles données de la population scolaire.

L. Demailly (1991) estime que « la question du changement dans le système scolaire ne relève

pas fondamentalement d'un problème de rationalisation organisationnelle, de rationalisation de la gestion des ressources humaines, mais bien d'affrontements culturels et de la capacité collective à les gérer ».

P. Perrenoud (1993) pense, quant à lui, que l'établissement joue et peut jouer un rôle plus important encore dans « l'apprentissage du changement » : « À l'intérieur de sa division du travail et du budget, l'établissement peut faire émerger des rôles d'animation, de *leadership*, de médiation. Comme communauté, il façonne une culture interne (...), une mémoire, des rites et des savoir-faire partiellement transmissibles et qui se conservent par delà le renouvellement du corps enseignant. »

C. Baudoux (1990) s'est intéressée à l'analyse de la culture des établissements en estimant que la gestion des systèmes scolaires se calque dans une certaine mesure sur celle de l'entreprise privée. À cet égard, des termes tels que objectifs, encadrement, clientèle, stratégie, sont révélateurs.

Il semble pertinent, en effet, de s'intéresser à l'analyse de la culture des établissements ainsi qu'à celle des enseignants car, comme on l'a vu, ce sont bien les références individuelles et collectives aux mêmes valeurs ou à des valeurs différentes qui clarifient les ressemblances ou les différences entre établissements.

De plus, dans leurs pratiques, les enseignants aux multiples appartenances disposent d'une grande marge d'autonomie. Celle-ci, encore accentuée par une évaluation purement individuelle, comporte l'avantage d'une grande indépendance dans la façon d'enseigner et donc d'une souplesse d'adaptation aux situations particulières des élèves.

Mais cette autonomie introduit également une plus grande disparité dans les modes d'enseignement dont les résultats ne sont pas toujours perceptibles immédiatement. L. Demailly (1991) parle du « secret des classes » pour exprimer sa propre difficulté à accéder aux pratiques professionnelles des enseignants.

Cette indépendance n'incite pas, en outre, à des échanges collectifs sur les modes d'enseignements respectifs des uns et des autres, d'autant que de telles rencontres se situent en général en dehors des heures rémunérées et qu'elles ne sont pas reconnues par l'institution.



Il n'en reste pas moins que certains enseignants sont favorables au travail de groupe, acceptent d'y passer du temps et prennent des initiatives collectives ; que d'autres préfèrent prendre des initiatives individuelles ; que d'autres encore estiment qu'il n'est pas nécessaire de changer leurs méthodes de travail ou d'en parler. Ces différences interindividuelles s'expriment par delà l'appartenance au même statut ou la composition sociale du groupe-classe ; elles apparaissent parfois au sein du même établissement, en réponse à une même sollicitation institutionnelle.

La volonté de changement des enseignants semble s'exprimer soit individuellement, soit collectivement en réaction à leurs propres difficultés à gérer le quotidien et à leurs aspirations personnelles en fonction de demandes institutionnelles ou d'incitations extérieures.

Cette volonté se traduit le plus souvent par des prises d'initiative au sein même des établissements, qui échappent au préalable au schéma habituel de fonctionnement pour s'y réinscrire ensuite en imposant de nouveaux modes organisationnels.

Dans l'étude que nous avons menée sur l'initiative dans les collèges (F. Gay, F. Petit, 1989), nous avons abordé l'initiative comme « un processus à l'articulation de l'individuel et du collectif qui met en jeu le pouvoir des acteurs (M. Crozier et E. Friedberg, 1977), leur capacité à réduire les dysfonctionnements, à introduire des changements et à trouver de nouveaux modes de régulation du système organisationnel ».

La prise d'initiative semble bien être actuellement un facteur important du fonctionnement du collège : les différences constatées dans les établissements résultent, en effet, de la mise en œuvre ou non d'une volonté de changement des acteurs de l'organisation. Au terme de notre recherche, l'initiative apparaît comme permettant la résolution de problèmes dans l'organisation, issue d'une volonté individuelle gérée collectivement et s'inscrivant dans le fonctionnement de l'organisation.

La prise d'initiative semble également sous-tendue par des valeurs culturelles qui jouent un rôle important dans la décision individuelle du changement.

L'innovation émerge ainsi au cœur de l'apprentissage culturel des enseignants. Doit-on alors supposer que certains traits culturels prédisposent à la prise d'initiative ?

Comme l'évolution du collège et son fonctionnement reposent — en partie — sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur les changements qu'ils introduisent dans l'organisation, la question des valeurs culturelles qui favoriseraient la prise d'initiative devient particulièrement significative.

Elle nous a conduits à poursuivre nos travaux sur l'initiative par une analyse de la culture des enseignants. Nous nous sommes attachés essentiellement dans cette étude aux représentations des enseignants : représentation de leur métier, du fonctionnement de leur collège, du rôle du chef d'établissement, de l'initiative.

C'est par le biais d'une enquête par questionnaire dans l'académie de Grenoble que nous avons tenté une approche de ces représentations : une série d'entretiens approfondis auprès d'enseignants de collèges ont permis d'élaborer un premier questionnaire, testé ensuite dans une autre académie (Lyon).

2 637 questionnaires ont été envoyés dans 43 collèges des départements de l'Isère et de la Haute-Savoie. Entre le 8 janvier et le 15 février 1990, 896 questionnaires ont été retournés, soit un taux de 33,8 %. Ce pourcentage peut être considéré comme satisfaisant dans le cadre d'une enquête postale, mais cet échantillon n'est pas représentatif de la population enseignante globale.

Les questions ont porté sur la structure formelle, les systèmes de communication et de décision, le pouvoir des acteurs, la culture des enseignants de collège, leur représentation du métier et de l'initiative.

Nous allons présenter les résultats autour de trois grands thèmes.

Le premier abordera la représentation du fonctionnement de leur établissement chez les enseignants et son incidence sur la prise d'initiative.

Dans la seconde partie, nous présenterons une typologie des enseignants : leurs comportements divergent au sein du même collège en fonction de leurs représentations de leur métier, de la prise d'initiative, de leur capacité d'action sur l'échec scolaire.

Nous concluons par une tentative de repérage des principaux facteurs favorisant la prise d'initiative pour dégager les valeurs culturelles qui incitent les enseignants à prendre des initiatives.

## **LES DONNÉES ORGANISATIONNELLES DE LA PRISE D'INITIATIVE D'APRÈS LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS**

Quel regard portent les enseignants sur le fonctionnement de leur collège ? Quatre points semblent prioritaires dans cette analyse : les systèmes de communication, les systèmes de décision, la gestion du temps, les représentations de l'administration. Ils seront étudiés en fonction de leurs rapports avec l'initiative.

### **Les systèmes de communication : une stratégie d'indépendance et de soutien**

Les réponses au questionnaire vérifient le sentiment d'indépendance des enseignants : 56 % d'entre eux estiment avoir beaucoup d'autonomie à l'égard de leurs collègues. Ceci correspond bien à leur activité professionnelle : ils préparent seuls leurs cours, les enseignent seuls, corrigent seuls les examens et sont évalués individuellement.

Dans cet univers composé d'indépendance et d'individualité, la communication entre les enseignants semble prioritairement axée sur les relations amicales et la résolution de problèmes.

Les résultats de l'enquête montrent que 83 % des enseignants trouvent sympathique de retrouver leurs collègues en salle des professeurs. 84 % d'entre eux estiment qu'il est important, voire très important, de bien s'entendre avec ses collègues. Leurs discussions portent surtout sur la vie familiale et les loisirs, d'après 78 % des répondants. Cette communication repose essentiellement sur des réseaux d'affinités : pour 83 % des enseignants, les relations se nouent au sein de noyaux de personnes.

Ce premier type de réseau, généralement informel, traduit bien le caractère non obligé de la communication puisqu'on peut choisir ses interlocuteurs — dans le même établissement — en fonction de critères d'affinité et d'entente personnelles.

Mais, au-delà de ces relations amicales, les enseignants se sollicitent également quand ils rencontrent une difficulté dans leur travail : 56 % d'entre eux font appel aux collègues contre 35 % qui préfèrent se débrouiller seuls. Ils sont 67 % à préférer travailler en groupe et 64 % d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition « c'est très motivant de se réunir au collège pour mettre au point un projet avec les collègues ».

Dans la réalisation des projets, en effet, les enseignants privilégient à 90 % le travail de groupe, pour s'encourager mutuellement. 68 % des répondants estiment décourageant d'être seul pour lancer un projet.

Cependant, le travail de groupe nécessite un certain apprentissage : pour 69 % des enseignants, il faut savoir travailler en groupe. Dans la réussite du projet intervient également le choix des collègues : les enseignants préfèrent travailler en priorité avec des collègues sympathiques, plutôt qu'avec ceux qui alimentent les débats d'idées (76 % contre 20 %) ou ceux qui sont généralement d'accord avec la majorité (18 %).

Une grande majorité d'enseignants (79 %) estime qu'au départ, il est préférable d'avoir les mêmes idées pour travailler efficacement à plusieurs.

Les systèmes de communication entre enseignants, fondés sur des affinités ou des stratégies de résolution de problèmes professionnels, ont donc, semble-t-il, une fonction essentielle de soutien. Soutien du groupe de pairs dans la résolution de problèmes professionnels : le travail de groupe est plus motivant et plus efficace pour réaliser un projet que le travail individuel. Il faut cependant que les enseignants aient une base d'idées communes à l'origine de leurs travaux pour pouvoir ensuite échanger dans le cadre de débats d'idées.

### **Les systèmes de décision : une volonté personnelle gérée collectivement**

Ce sont en majorité des groupes d'enseignants d'une même discipline ou pluridisciplinaires qui décident de prendre des initiatives (68 %). Pour 56 % des répondants, les enseignants qui sont le mieux placés pour prendre des initiatives sont des enseignants qui ont l'habitude de travailler en groupe. Nous retrouvons ici l'importance de l'apprentissage du travail de groupe, rendu nécessaire par l'absence de toute référence au travail collectif dans l'activité professionnelle quotidienne des enseignants.

Cependant, pour la réussite du projet, il paraît important que chacun des décideurs soit personnellement motivé dès le départ : 77 % des répondants estiment qu'il faut une volonté personnelle d'aboutir préalable au lancement du projet en groupe. De même, 94 % des enseignants estiment

que ceux d'entre eux qui sont les mieux placés pour innover ont un désir d'entreprendre.

Le groupe n'apparaît donc pas comme l'initiateur de la décision mais comme la résultante d'un ensemble de volontés individuelles, chargé de la validation et de la mise en place du projet.

De même, l'administration ne joue pas un rôle fondamental dans la décision d'innover : seuls, 10 % des enseignants estiment que c'est l'administration qui les pousse à prendre des initiatives, et 7 % pensent que ce sont les collègues « bien vus de l'administration » qui sont les mieux placés pour innover.

*L'indépendance dont font preuve les enseignants dans leur activité professionnelle se retrouve également, semble-t-il, dans la décision d'innover : une décision prise individuellement, mise en œuvre et suivie par le groupe.*

Il faut alors se poser la question de l'origine de cette motivation individuelle. Elle puise sa source dans certaines des représentations du métier d'enseignant : ces derniers se partagent équitablement entre les notes positives et négatives d'une échelle de possibilité d'action sur l'échec scolaire. Les missions premières des enseignants auprès des élèves restent, à l'unanimité des répondants, l'éveil de l'esprit critique et la transmission des connaissances. Ils sont 86 % à attacher de l'importance au fait d'avoir des idées nouvelles, et seulement 45 % à juger prioritaire de terminer le programme. 79 % des enseignants estiment que les élèves ont changé, depuis le début de leur carrière. Enfin, quand un projet pédagogique n'a pas apporté les résultats escomptés, 78 % des enseignants estiment que cela est gênant surtout par rapport aux élèves.

Sur les 11 modalités de réponse proposées à la question « qu'est-ce qui vous pousse à prendre des initiatives ? », la totalité des répondants choisit en premier lieu « vous-même ». 49 % des répondants choisissent ensuite « les élèves ». Et 49 % des enseignants donnent comme troisième réponse « les stages de formation continue ».

Ainsi, il semble que, même si les fondements de la profession restent la transmission des connaissances, les enseignants font un constat de changement dans la population des élèves qu'ils reçoivent et cherchent à adapter les contenus pédagogiques. Les projets lancés par les enseignants ont, en effet, pour objectif prioritaire, les

élèves : il paraît plus important d'avoir des idées nouvelles que de terminer le programme. Par ailleurs, certains ont une vision plutôt optimiste de leur capacité à lutter contre l'échec scolaire. Ces facteurs semblent plutôt les inciter à prendre des initiatives.

### **La gestion du temps : un frein à l'initiative**

À l'unanimité, les enseignants estiment que c'est le manque de temps qui les retient de prendre des initiatives.

D'après la moyenne des réponses obtenues à une demande d'estimation du temps passé au collège en dehors des heures de cours, les enseignants restent en moyenne 11 heures par semaine au collège. Ils partagent ce temps entre les réunions de concertation ou de projet, les conseils de classes ou d'autres activités.

Mais l'intérêt porté à ce temps passé hors de la présence des élèves révèle une plus grande variété : 40 % des enseignants ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « après les cours, on n'a qu'une envie, c'est de quitter le collège » contre 46 % qui sont d'accord ou tout à fait d'accord. De même, 36 % d'entre eux trouveraient plutôt agréable de pouvoir rester dans leur salle de cours après la classe alors que 34 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la même proposition et 26 % sont sans opinion sur ce sujet. Ils sont, par contre, plus majoritaires (69 %) à considérer qu'il n'est pas important d'avoir un emploi du temps regroupé sur peu de jours dans la semaine.

La gestion du temps, dans les établissements scolaires, doit concilier plusieurs contraintes :

- les jours et les heures ouvrables en fonction des règles de l'institution Éducation nationale ;
- les modes de vie dominants dans l'environnement ;
- les possibilités d'attention des élèves ;
- les temps de service dus par les enseignants ;
- les locaux, surtout lorsque le collège est en situation de sureffectif.

La mise en place de l'emploi du temps, en début d'année, constitue un enjeu de négociation important entre l'administration et les enseignants, et entre les enseignants eux-mêmes qui cherchent à concilier le temps de vie au collège avec le temps

de vie hors collège. *Leurs représentations de ce temps déterminent différentes stratégies de négociation et différents comportements par rapport au temps non obligatoire, celui passé à prendre des initiatives.*

### **L'administration du collège : la nécessité d'un accord de principe**

84 % des enseignants se considèrent comme assez, voire très autonomes par rapport à l'administration. Cette autonomie se traduit également dans l'absence de référence à l'administration en cas de difficultés dans le travail : seuls 8 % des enseignants la consultent pour résoudre des problèmes professionnels. Il n'est pas fait mention non plus de l'administration dans les réponses des enseignants sur les conséquences de l'échec d'un projet : 78 % des répondants considèrent qu'un échec est gênant pour les élèves et seulement 2 % estiment que c'est gênant par rapport à l'administration.

Par contre, l'administration du collège, et plus particulièrement le chef d'établissement, semble jouer un rôle de reconnaissance institutionnelle de la prise d'initiative : pour 70 % des enseignants, « il est essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement pour lancer une innovation pédagogique ». 79 % des répondants jugent important de « se sentir soutenu par le Principal ». Ils sont également 70 % à considérer comme important ou très important de bien s'entendre avec l'administration.

La majorité des enseignants (77 %) s'estiment bien perçus par l'administration lorsqu'ils lancent une activité nouvelle.

Ainsi, l'administration du collège apparaît rarement en tant que source d'incitation à l'innovation : seulement 10 % des enseignants répondent que l'administration les pousse à prendre des initiatives. Elle peut, par contre, constituer un frein, d'après 20 % des enseignants.

La nécessité ressentie d'une certaine forme de reconnaissance institutionnelle de la prise d'initiative, par le biais d'un « avis favorable » du chef d'établissement, conduit alors à différentes attitudes envers l'innovation : si les enseignants se représentent l'administration du collège comme peu bienveillante à l'égard de l'initiative, il leur sera plus difficile d'innover, et d'autant plus difficile qu'ils accordent une importance prépondérante à l'opinion du chef d'établissement.

*Ainsi, le système formel doit-il entériner d'une certaine manière les changements introduits par les enseignants, sans pour autant pouvoir en prendre le contrôle, ni même en faire l'évaluation à terme.* Si l'on accepte l'hypothèse que nous avions formulée dans notre étude (F. Gay, F. Petit, 1989), l'initiative se développe dans les marges de liberté (M. Crozier, E. Friedberg, 1977) dégagées par les acteurs : les enseignants valorisent l'autonomie à l'égard de leurs collègues et de l'administration mais ne s'estiment pas totalement indépendants de l'organisation formelle puisqu'un appui semble nécessaire au lancement d'une innovation.

Nous avons vu que, malgré une certaine homogénéité dans les réponses, les enseignants ne font pas tous la même analyse du système. Nous avons cherché à savoir comment ils se situaient à travers leurs réponses au questionnaire.

### **UNE TYPOLOGIE DES ENSEIGNANTS DE COLLÈGE**

Une analyse factorielle a permis de déterminer quatre types d'enseignants qui se distinguent par leurs stratégies vis-à-vis de l'initiative. La détermination de ces stratégies s'effectue sur la base de représentations portant sur l'autonomie à l'égard des collègues et de l'administration, les relations avec l'administration, le travail de groupe ou le travail individuel, la prise d'initiative, les risques encourus lors du lancement d'innovations, le métier d'enseignant, les missions des enseignants auprès des élèves.

Nous décrivons ces types en fonction de ces critères pour ensuite dégager une analyse de leurs motivations à la prise d'initiative.

#### **Une dynamique individuelle au service du collectif**

Ce premier type rassemble des enseignants qui prennent des initiatives en groupe. Ils se considèrent comme autonomes à la fois vis-à-vis de leurs collègues et vis-à-vis de l'administration. Ils trouvent cependant essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement pour lancer un projet pédagogique. Ils privilégient le travail de groupe en toutes circonstances :

— face à un nouveau programme, ils préfèrent travailler avec leurs collègues ;

— ils estiment encourageant de lancer un projet à plusieurs ;

— ils considèrent que savoir travailler en groupe est très important ;

— ils pensent que ce sont surtout des groupes d'enseignants qui prennent des initiatives.

Ils utilisent également l'institution pour faire des stages — ils en ont suivi dans les cinq dernières années — et pensent que ces stages les ont aidés à mener à bien des projets. Leur avis est qu'il faut être *audacieux* en matière d'initiative. Le principal risque encouru quand on lance une innovation est le mécontentement des parents. Ces enseignants considèrent que le métier est difficile. La cause principale de l'échec scolaire vient des problèmes sociaux. Mais ils estiment qu'il existe des *possibilités d'agir sur l'échec scolaire*. Leur mission prioritaire en ce qui concerne les élèves est l'éveil de l'esprit critique. Il est moins important de terminer le programme que de passer du temps à l'orientation des élèves. Un projet pédagogique qui ne donnerait pas de résultats est gênant pour les élèves.

Ces enseignants cherchent à agir collectivement sur l'échec scolaire en utilisant les ressources de l'institution : stages et travail de groupe. Même s'ils considèrent que les causes de l'échec scolaire sont extérieures à l'Éducation nationale, leur représentation du métier (éveil de l'esprit critique et orientation des élèves) les pousse à utiliser leur marge de liberté (autonomie) pour prendre des initiatives.

### **Une autonomie prudente au service des élèves**

Le second type est constitué d'enseignants qui prennent des initiatives seuls. À l'instar du premier, ils sont particulièrement *autonomes* vis-à-vis de leurs collègues et de l'administration. Mais à l'inverse des membres du type précédent, ces enseignants privilégient les *liens avec l'administration* :

— quand ils rencontrent une difficulté importante dans leur travail, ils consultent l'administration de leur collègue ;

— selon eux, quand on reste longtemps dans le même établissement, cela permet d'être écouté de l'administration ;

— quand un enseignant lance une activité nouvelle, il est bien perçu par l'administration tandis que ses collègues restent indifférents.

Dans ce groupe, les enseignants prônent un *fonctionnement individuel* en règle générale :

— ils estiment qu'être seul pour lancer un projet est plutôt stimulant ;

— face à un nouveau programme, ils préfèrent travailler seuls ;

— ils se sentent davantage responsables d'une décision prise individuellement ;

— ils ne jugent pas primordial de savoir travailler en groupe ;

— ils estiment également qu'il est peu important de bien s'entendre avec ses collègues.

Il est préférable, selon eux, d'être prudent en matière d'innovation. La prise d'initiative comporte des *risques par rapport aux élèves et par rapport à eux-mêmes*. Par contre, ils ne pensent pas prendre de risques vis-à-vis de l'administration ou de leurs collègues.

Pour ces enseignants, le métier est plutôt facile. Le plus important est d'avoir un bon contact avec les élèves. Si un projet n'aboutit pas, cela peut être gênant par rapport à ces derniers.

Ces enseignants mettent en œuvre une stratégie d'autonomie absolue par rapport à leurs pairs et préfèrent entretenir des relations privilégiées avec les responsables hiérarchiques (l'administration) qu'ils consultent en cas de difficultés. Leur prudence en matière d'innovation provient des risques personnels qu'ils estiment encourir.

Leur représentation du métier, considéré comme relativement aisé, ne conduit pas ces enseignants à s'écarter d'un modèle fondé principalement sur des valeurs de professionnalisme et d'indépendance.

### **Une dépendance stratégique à l'égard de l'administration**

Ce troisième type comprend des enseignants qui prennent peu d'initiatives et préfèrent travailler seuls. Ils se décrivent comme assez autonomes vis-à-vis de leurs collègues, mais estiment avoir peu voire *pas d'indépendance à l'égard de l'administration* :

— ils ne répondent pas aux questions sur les relations des enseignants avec l'administration (« il est important de se sentir soutenu par le principal », « quand un enseignant lance une activité nouvelle dans l'établissement, comment est-il perçu par l'administration ? », « il est important de bien s'entendre avec l'administration ») ;

— ils pensent que ce sont les enseignants bien vus de l'administration qui sont les mieux placés pour prendre des initiatives. Ils jugent, par ailleurs, essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement pour lancer des innovations ;

— ils sont également les plus nombreux à répondre que c'est principalement l'administration qui prend des initiatives dans leur collège ;

— c'est surtout par rapport à l'administration qu'ils prennent des risques quand ils lancent une activité nouvelle.

Ils considèrent, par conséquent, qu'il est préférable d'être plutôt *prudent* en matière d'initiative. Leur représentation du métier s'organise autour de leur seule présence face aux élèves :

— ils préfèrent avoir un emploi du temps regroupé sur peu de jours dans la semaine ;

— ils considèrent comme normal de quitter le collège aussitôt après les cours ;

— rester longtemps dans le même établissement permet, selon eux, de se dégager du temps libre ;

— c'est la carrière qui pourrait les pousser à prendre des initiatives et l'administration qui les retient.

La mission prioritaire des enseignants est, pour eux, la transmission des connaissances. Ils n'estiment pas très important d'avoir un bon contact avec les élèves.

Ce type se caractérise par un fort sentiment de dépendance à l'égard de l'administration. La stratégie professionnelle, qui le conduit à rechercher des avantages en termes d'horaires et d'emploi du temps, lui laisse peu de marge de liberté vis-à-vis de l'administration. C'est, en effet, cette dernière qui maîtrise et gère les emplois du temps des enseignants.

Ces derniers chercheront, par conséquent, à établir des liens privilégiés avec l'administration pour obtenir, par des réseaux informels, une plus grande marge d'autonomie. D'où leur prudence dans leurs commentaires à l'égard du chef d'éta-

blissement et leur représentation d'une administration puissante qui prend des initiatives et — parfois — les retient d'en prendre, et envers laquelle ils prennent des risques en lançant des innovations dans leur établissement.

### **Une compétence pédagogique solitaire**

Ce dernier type réunit des enseignants qui préfèrent rester prudents en matière d'initiative car ils ne paraissent pas convaincus de son utilité. Ces enseignants se considèrent comme assez *autonomes* à l'égard de leurs collègues. Ils estiment également être *relativement indépendants* vis-à-vis de l'administration mais la consultent en cas de difficulté importante dans leur travail. Le fait de bien s'entendre avec l'administration est, pour eux, assez important. Ils s'accordent également à trouver *essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement* pour lancer une innovation. Ils trouvent sympathique de retrouver leurs collègues en salle des professeurs, mais ils préfèrent *travailler seuls* :

— ils se sentent davantage responsables d'une décision individuelle ;

— face à un nouveau programme, ils optent pour une démarche individuelle ;

— ils estiment peu important de savoir travailler en groupe ;

— s'il faut travailler à plusieurs, ils préfèrent avoir des collègues qui sont d'accord avec la majorité.

Les enseignants de ce type estiment être bien perçus de l'administration quand ils prennent des initiatives et leur opinion est que l'administration ne les retient pas d'en prendre. Selon eux, il convient malgré tout d'être *prudent* en matière d'innovation. En fait, les risques encourus concernent davantage, à leur avis, les élèves. Leur *représentation du métier est fondée sur la compétence professionnelle* :

— il est assez important d'avoir un haut niveau de *compétence professionnelle* dans sa discipline ;

— l'avantage, quand on reste longtemps dans le même établissement, est de pouvoir assurer une certaine stabilité pédagogique ;

— ces enseignants attachent beaucoup d'importance à la possibilité d'organiser eux-mêmes leur travail ;

— la mission prioritaire des enseignants est la transmission des connaissances et il est très important de *terminer le programme* ;

— l'échec scolaire, d'après eux, ne vient ni des programmes, ni des enseignants, mais ils ne répondent pas quant à leurs possibilités d'action dans ce domaine.

C'est principalement leur représentation du métier qui retient ces enseignants de prendre des initiatives. Ils privilégient la transmission des connaissances, de toutes les connaissances (finir le programme) et la stabilité pédagogique. L'importance qu'ils accordent à une organisation personnelle de leur travail ne les conduit pas à accepter les contraintes du travail de groupe. Ils s'attachent, par ailleurs, à conserver de bonnes relations avec leurs collègues et l'administration sans paraître vouloir s'engager plus avant.

Ces quatre types d'enseignants adoptent des stratégies différentes, parfois au sein du même établissement, qui sont fonction de représentations différentes de la même structure organisationnelle, du même métier, du travail en groupe. Ainsi, les valeurs qui sous-tendent les opinions des enseignants à l'égard de leur activité professionnelle et de la manière de la conduire se traduisent-elles dans des attitudes parfois extrêmement différenciées par rapport à l'initiative. L'enquête nous a permis de cerner certaines conditions d'émergence de l'initiative.

## **LES PRINCIPAUX FACTEURS FAVORISANT LA PRISE D'INITIATIVE**

D'après les analyses effectuées sur les réponses des enseignants au questionnaire, il se dégage trois principaux facteurs qui semblent avoir une importance prioritaire sur la décision en matière de prise d'initiative : le sentiment d'autonomie à l'égard des collègues et de l'administration de l'établissement, la représentation du travail de groupe, la représentation de l'administration.

### **Le sentiment d'autonomie**

D'après la typologie des enseignants, nous avons vu que l'impression de disposer de beaucoup ou de peu d'autonomie avait une incidence sur les stratégies individuelles mises en œuvre.

Ces premiers résultats semblent se confirmer par l'analyse des relations entre certaines questions.

Plus les enseignants estiment disposer d'autonomie, plus ils trouvent facile de prendre des initiatives : en effet, parmi les enseignants qui ont l'impression de disposer de beaucoup ou d'assez d'autonomie, 78 % trouvent également facile, voire très facile, de prendre des initiatives ; alors qu'ils sont seulement 43 % à donner la même réponse parmi les enseignants considérant qu'ils disposent de peu — ou de pas — d'autonomie.

Ce sentiment d'autonomie définit, en outre, une population particulière d'enseignants : ceux qui estiment disposer de beaucoup d'autonomie à l'égard de l'administration répondent dans le même sens quant à leur autonomie à l'égard de leurs collègues de travail. À l'inverse, les enseignants qui estiment être moins autonomes vis-à-vis de l'administration se distribuent par moitié dans leur sentiment d'autonomie vis-à-vis de leurs collègues de travail. Il n'y a donc qu'une faible proportion d'enseignants qui se considèrent comme peu ou pas autonomes par rapport à l'administration et à leurs collègues.

Ce résultat confirme certaines données de l'analyse qualitative conduite dans deux collèges (F. Gay, F. Petit, 1989). Il en ressortait que l'indépendance était une valeur prédominante chez les enseignants. Cette valeur, qui se traduit ici par le sentiment d'autonomie, semble davantage présente parmi un groupe particulier d'enseignants qui le partagent à l'égard de tous les acteurs de l'organisation-collège.

Ce groupe se caractérise par son ancienneté dans l'établissement scolaire : plus les enseignants exercent depuis longtemps dans le même établissement, plus ils ont l'impression de disposer d'autonomie à l'égard de l'administration (45 % des enseignants dans le même établissement depuis plus de 10 ans contre 32 % des enseignants ayant passé moins de 5 ans dans le même collège). Les résultats sont identiques en croisant les questions sur l'autonomie vis-à-vis de l'administration et sur l'âge des enseignants. Ils sont également similaires quant au statut des enseignants : ce sont les maîtres auxiliaires et les adjoints d'enseignement qui estiment disposer de moins d'autonomie.

Par conséquent, les enseignants se considèrent comme davantage indépendants de l'administra-

tion et de leurs collègues quand ils ont passé plus de temps dans le même établissement, donc qu'ils sont plus âgés et qu'ils ont un statut plus stable. En terme d'analyse organisationnelle, cette ancienneté est révélatrice d'une meilleure connaissance du fonctionnement de l'établissement. L'enseignant qui a passé plus de temps dans un collège a pu repérer les zones d'incertitudes qu'il pouvait contrôler et donc les marges de liberté qui pouvaient se dégager (M. Crozier, E. Friedberg, 1977). Il connaît mieux également les stratégies individuelles et collectives ainsi que l'environnement particulier de l'établissement scolaire.

Mais ce sentiment d'autonomie ne signifie pas isolement. En effet, les enseignants qui partagent ce sentiment cherchent à constituer des réseaux de communication et d'information avec leurs collègues de travail ; ils sont significativement plus nombreux à souhaiter conserver des relations amicales avec leurs collègues de travail : 87 % des enseignants « autonomes par rapport à l'administration » jugent important voire très important de bien s'entendre avec ses collègues contre 80 % des enseignants « peu ou pas autonomes ». Par contre, ce groupe d'enseignants autonomes ne passe pas plus ni moins de temps dans l'établissement scolaire en dehors des cours, et n'appartient pas davantage à une discipline particulière.

*Ce sentiment d'autonomie tient donc surtout aux marges de liberté dégagées par les acteurs et à leur position à l'intérieur de l'établissement.*

### **La représentation du travail de groupe**

Le second facteur intervenant dans le processus d'initiative est le travail de groupe, ou plus exactement, la volonté de travailler en groupe. La typologie des enseignants a permis de repérer ce facteur et de distinguer les enseignants préférant travailler en groupe de ceux qui privilégient le travail individuel.

Il semble, en effet, plus facile pour certains enseignants de mener à bien une initiative lorsqu'un groupe a été constitué : parmi les enseignants qui répondent que ce sont des groupes qui prennent des initiatives, 78 % estiment facile de lancer une innovation contre 22 % qui jugent la démarche difficile ; parmi les enseignants qui répondent que ce sont des personnes isolées qui prennent des initiatives, les proportions sont respectivement de 67 % pour les enseignants consi-

dérant qu'il est facile de lancer une innovation et de 33 % pour ceux qui l'estiment difficile. Ainsi, lorsque les enseignants répondent que ce sont des groupes de professeurs qui prennent des initiatives la plupart du temps, ils répondent également qu'ils trouvent facile, voire très facile de prendre des initiatives.

Les résultats du tri à plat ont montré que les initiatives étaient mises en œuvre majoritairement par des groupes rassemblant des enseignants d'une même ou de plusieurs disciplines, mais que la motivation était individuelle. Il semble cependant que si la volonté de prendre des initiatives dépend de motivations personnelles, leur développement en est facilité par la constitution d'un groupe. Par ailleurs, d'autres enseignants estiment, au contraire, qu'il est plus intéressant de mener seul des projets. Ce sont les mêmes qui considèrent que les décisions individuelles sont meilleures que les décisions prises en groupe.

Au vu de ces résultats, les enseignants se distinguent par leur opinion sur le travail de groupe : d'un côté, ceux, isolés, qui préfèrent travailler seuls et qui trouvent stimulant de lancer des projets de manière individuelle, et, de l'autre, ceux qui considèrent comme important de savoir travailler en groupe et qui préfèrent mener des projets à plusieurs. Ces derniers sont plus nombreux.

Cette volonté de travailler en groupe trouve une possibilité de concrétisation dans les projets pédagogiques encouragés par l'Institution. Elle semble être sous-tendue par une valeur professionnelle émergente chez les enseignants : l'*interdépendance*, qui leur permet de se réunir pour mener à bien des projets intervenant dans l'organisation générale de leur établissement. Les réponses au questionnaire mettent bien en évidence que même s'il est nécessaire, voire indispensable, qu'une volonté personnelle soit à l'origine d'un projet de changement, le déroulement de celui-ci se trouve facilité par la constitution d'un groupe de travail.

Les enseignants qui préfèrent travailler seuls, dont les valeurs professionnelles sont davantage du registre de l'indépendance, semblent rencontrer plus de difficultés pour mener à bien leurs projets.

Il serait cependant non pertinent de vouloir opposer ces deux valeurs : indépendance et interdépendance. À la base de la constitution d'un



groupe de travail, se retrouve la valeur d'indépendance — nécessité d'une volonté personnelle. Par ailleurs, l'autonomie, corrélative de l'indépendance, est également valorisée comme une condition nécessaire mais non suffisante de l'initiative (cf. *supra*).

*Le travail de groupe apparaît donc comme la traduction d'une nouvelle valeur professionnelle permettant à des acteurs très autonomes de s'investir collectivement dans un même projet.*

### **Les représentations de l'administration**

Le troisième facteur intervenant dans la prise d'initiative concerne les représentations de l'administration chez les enseignants. Nous avons déjà vu (cf. *supra*) que d'après les réponses de la majorité des enseignants, l'administration n'était pas le moteur principal des incitations à la prise d'initiative, mais, par contre, qu'elle pouvait constituer un frein au lancement de projets.

83 % des enseignants qui s'estiment bien perçus de l'administration lorsqu'ils lancent une activité nouvelle trouvent également facile de prendre des initiatives ; ils sont 47 % à éprouver le même sentiment lorsqu'ils perçoivent l'administration indifférente à leurs projets et seulement 31 % parmi les enseignants considérant qu'ils sont mal perçus de l'administration quand ils prennent des initiatives.

Il paraît donc plus aisé de lancer des innovations dans un collège lorsque l'administration est favorable. Par contre, quand il existe des freins dans l'organisation formelle, les enseignants semblent rencontrer davantage de difficultés pour mener à bien leurs projets.

Par ailleurs, un accord formel semble également favoriser la prise d'initiative : 74 % des enseignants qui trouvent essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement pour lancer une innovation pédagogique trouvent également facile de prendre des initiatives ; parmi les enseignants qui n'estiment pas important d'obtenir cet accord, 67 % répondent qu'il est facile de prendre des initiatives. Ainsi, un « avis favorable » de l'autorité hiérarchique semble faciliter la mise en œuvre de nouveaux projets. On peut penser que cet accord prend valeur de reconnaissance institutionnelle. Cependant, il ne semble pas être une condition nécessaire de la prise d'initiative : 33 % des enseignants qui ne jugent pas essentiel d'obtenir

l'accord du chef d'établissement trouvent néanmoins facile de prendre des initiatives.

Les représentations de l'administration semblent opposer deux catégories d'enseignants : ceux qui cherchent une reconnaissance hiérarchique et ceux qui estiment ne pas en avoir besoin. Les premiers jugent très ou assez important de se sentir soutenus par le principal et répondent également qu'il est essentiel d'avoir l'accord du chef d'établissement pour lancer une innovation ; les seconds, moins nombreux, ne ressentent pas comme important d'être soutenus par le principal et n'estiment pas essentiel d'obtenir son accord pour prendre des initiatives.

*Ainsi, ces résultats permettent de supposer qu'il est plus facile de prendre des initiatives lorsqu'on se sent soutenu par un chef d'établissement favorable aux innovations pédagogiques, et plus difficile lorsqu'on ressent le besoin d'être soutenu par un chef d'établissement qui n'est pas favorable aux innovations.*

L'autonomie, la volonté de travailler en groupe et les représentations de l'administration constituent, d'après ces analyses, des facteurs déterminants dans la prise d'initiative. Sous-tendus par des valeurs auxquelles adhèrent ou non les enseignants, ils déterminent des stratégies particulières par rapport à l'innovation. La prise d'initiative est donc la résultante d'un ensemble de facteurs qui s'inscrivent au cœur même de l'établissement et du jeu relationnel des acteurs : la décision — individuelle, comme on l'a vu — de lancer des projets nouveaux dans son collège dépend pour partie de l'analyse que fait l'enseignant du fonctionnement organisationnel, pour partie de ses propres représentations de ce fonctionnement, et pour partie encore d'autres représentations (de sa propre marge de liberté par rapport aux collègues, à l'administration de l'établissement, du travail de groupe). La volonté de changement prend sa source dans le système culturel particulier de l'établissement scolaire.

Françoise Gay, Nicole Berthier, François Petit  
Laboratoire de Psychologie Sociale  
Université Pierre Mendès France  
Grenoble II (ERPSO)

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1993). — **Le Lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette.
- BAUDOUX C. (1990). — Typologie de l'analyse de la culture des établissements. *Revue Française de Pédagogie*, n° 92, p. 41-50.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**. Paris : Le Seuil.
- DEMAILLY L. (1984). — Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Sociologie*, XXV, p. 96-119.
- DEMAILLY L. (1991). — **Le collège, crise, mythes et métiers**. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DEROUET J.-L. (1992). — **École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux**. Paris : Métailié.
- GAY F. et PETIT F. (1989). — **Rapport de recherche sur le collège expérimental de la Villeneuve (Grenoble)**. Grenoble : Université Pierre Mendès-France.
- GAY F. et PETIT F. (1989). — **Rapport de recherche sur le collège « Le Clergeon » (Rumilly)**. Grenoble : Université Pierre-Mendès France.
- HIRSCHHORN M. (1993). — **L'ère des enseignants**. Paris : PUF.
- LAWRENCE P.-R. et LORSH J.-W. (trad. fr. 1973). — **Adapter les structures de l'entreprise, intégration et différenciation**. Paris : Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD P. (1993). — Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, p. 5-16.
- SAINSAULIEU R. (1977). — **L'identité au travail**. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SCHEIN E.-H. (1984). — Coming to a new awareness of organizational culture, MIT. *Sloan Management Review*, vol 25, n° 2, Winter, p. 3-16.
- SAUVAGE C. (1990). — **Analyse statistique d'une enquête auprès des enseignants de collège**, mémoire de Maîtrise de Psychologie sous la direction de N. Berthier et F. Petit, Grenoble.

# Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collège ?

Yann Forner, Odile Dosnon,  
Annette Gonnin-Bolo, Joël Lebeaume

---

*Les stages en entreprise pour les jeunes de collège se généralisent. L'étude des effets de cette activité sur certaines dimensions psychologiques des jeunes concernés a fait l'objet d'une recherche menée conjointement par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et par l'Institut National d'Études du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP). Ainsi, bien que les stages soient perçus de manière très positive par les jeunes qui y participent, une approche globale montre cependant la faiblesse de leurs effets sur les dimensions que sont la maturité « vocationnelle », la motivation scolaire, l'anxiété et les intérêts. Une approche différenciée permet par ailleurs d'identifier un certain nombre de conditions potentielles d'apparition d'effets et d'amplification de ces effets.*

---

## **LES STAGES EN ENTREPRISE ET LEURS INTENTIONS**

Dans le cadre très large du partenariat entre des établissements d'enseignement et des entreprises, l'aide à l'information pour l'orientation des élèves prend des formes diverses : les rencontres écoles-entreprises, la création de nouveaux supports d'information, les visites d'entreprise, les classes de découverte de l'entreprise, les interventions de professionnels dans l'établissement, les sessions d'information et d'orientation... et les stages en entreprise. Ces différentes actions peuvent avoir des objectifs variés (A. Gonnin-Bolo et

J. Lebeaume, 1993), leurs enjeux sont complexes (C. Agulhon, 1992 ; R. Baillon, 1986 ; B. Liensol, 1992), et elles posent toutes les questions de l'articulation entre le « dedans » et le « dehors » de l'école (J. Houssaye, 1987 ; J. Lebeaume, 1993 ; 1994 ; B. Monteil, 1993).

Les stages en entreprise pour les élèves de collège s'inscrivent dans cet ensemble d'actions visant à rapprocher le système éducatif du monde économique. Ils ont plus particulièrement pour objectif spécifique de permettre une approche concrète des métiers et de l'entreprise, apportant ainsi aux élèves une connaissance générale du milieu du travail à travers des expériences indi-

viduelles. Ce sont des séjours éducatifs en entreprise, au cours desquels les jeunes découvrent la réalité de certains métiers avec parfois l'aide d'un « tuteur » (correspondant dans l'entreprise). Dans le cadre pédagogique dans lequel ils s'inscrivent, ils sont précédés en général d'un travail de préparation et de présentation de l'entreprise, et sont suivis souvent d'un rapport rédigé par l'élève. D'une durée de quatre à cinq jours, les stages considérés s'adressent exclusivement aux élèves du cycle d'orientation de collège (4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>).

## HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### Variables étudiées

Mis en place et organisés pour amener les jeunes à une meilleure connaissance du monde de l'entreprise et pour les sensibiliser à différents métiers afin qu'ils puissent choisir plus lucidement leur orientation scolaire ou professionnelle à l'issue du collège, ces stages sont supposés avoir des effets sur les jeunes. L'hypothèse générale de cette recherche, menée en collaboration entre l'INRP et l'INETOP, se décline à partir des variables dépendantes qui précisent la dimension psychologique étudiée. La participation à un stage en entreprise contribuerait à développer chez les jeunes la maturité « professionnelle » ou « vocationnelle » correspondant à la potentialité de prise de décisions efficaces en matière de formation et d'emploi. Par le réalisme de l'information qu'il apporte, le stage contribuerait également à dynamiser et à « motiver » les élèves pour leurs études. De même, il contribuerait à réduire l'anxiété attachée aux représentations de la réalité scolaire actuelle et à celles de l'avenir professionnel. Toutefois, cette activité serait sans effet global sur la nature même des intérêts mais elle contribuerait à les centrer sur certaines catégories d'activités.

Outre les effets des stages sur les dimensions psychologiques que sont la maturité, la motivation, l'anxiété et les intérêts, l'étude en suppose une variation selon leur organisation pédagogique. Ainsi ces différents effets seraient d'autant plus importants que le stage est préparé, suivi et exploité par une équipe éducative (enseignants, conseillers d'orientation...).

### Mesure des effets

La mesure des effets des stages sur chacune des variables dépendantes (maturité, motivation, anxiété et intérêts) a été effectuée grâce à quatre épreuves spécifiques sous forme de questionnaires.

— Une épreuve de « maturité vocationnelle » (encore expérimentale, cf. Forner & Dosnon, 1991) porte sur cinq composantes : exploration (activité de recherche d'informations), planification (organisation d'un projet dans le temps), efficacité dans la décision (stratégie et responsabilité), connaissance de soi et connaissance des métiers ; elle permet aussi d'établir un score total de maturité.

— Une épreuve de « motivation scolaire » (QMF, Forner, 1993) quantifie trois dimensions : besoin de réussite (tendance à se donner des buts raisonnables et à persister dans leur poursuite), contrôle interne (tendance à se reconnaître une possibilité d'action sur les événements de son existence) et perspective temporelle (inscription de l'activité dans un déroulement temporel), ainsi qu'un score total.

— Un questionnaire « d'anxiété » a été construit pour l'étude, sur le principe des épreuves classiques, pour pouvoir distinguer quatre domaines (anxiété face à la vie familiale, face à la vie scolaire, à l'anticipation de l'avenir professionnel et dans les relations avec les pairs).

— Les intérêts des jeunes sont appréciés par le QIM 432 (S. Larcebeau, 1981), qui évalue neuf catégories d'intérêts : scientifiques, littéraires, artistiques, sportifs, pour la nature, altruistes, pratiques, pour les affaires et pour le commerce. Trois indices ont été ajoutés pour apprécier la dispersion de ces intérêts : nombre de catégories dont le score est supérieur à une norme, écart entre le score le plus fort et le score le plus faible, et variance des scores.

Enfin chaque participant a répondu (après le stage) à un questionnaire portant sur la préparation, le déroulement et le suivi du stage.

### Groupe expérimental et groupe témoin

Le stage et le temps étant supposés les facteurs déterminants, les différentes épreuves ont été proposées deux fois à un groupe « expérimental » de 262 jeunes : une fois avant leur stage en entre-

prise et une fois après ce stage. Ces épreuves ont été également proposées, aux mêmes dates, à un groupe « témoin » de 177 jeunes n'effectuant pas de stage. La passation des épreuves a été assurée par des Conseillers d'Orientation Psychologues.

Le groupe de 262 sujets (groupe « expérimental ») a participé à un stage en entreprise d'une durée comprise entre trois et cinq jours au cours de l'année 1991-1992. L'échantillon comporte 37 % de garçons et 63 % de filles scolarisés en quatrième ou en troisième dans des collèges publics diversifiés, répartis sur l'ensemble de la France. La dispersion des âges est celle rencontrée habituellement ; l'analyse de l'origine socio-économique des élèves montre une relative sur-représentation des enfants d'« employés ».

Le niveau scolaire des participants a été évalué par des réponses à deux questions, l'une portant sur le niveau scolaire actuel, l'autre demandant une estimation du dernier bulletin trimestriel. Les intentions d'orientation avaient trait à l'enseignement long (58 %), à l'enseignement court (8 %), à l'apprentissage (5 %), à d'autres formations (2 %), avec 22 % de réponses indéterminées et 4 % de réponses multiples.

### **Analyse statistique**

L'ensemble des réponses a été traité statistiquement sur le modèle de l'analyse de la variance à mesures partiellement répétées (en comparant les scores moyens du groupe expérimental et témoin, sur les deux passations).

Les scores globaux aux quatre épreuves et les scores partiels relatifs à chacune de leurs composantes sont analysés selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'âge, l'origine socio-économique et la réussite scolaire des élèves. Puis les scores sont analysés en tenant compte de l'organisation pédagogique des stages.

Les résultats sont exprimés en présentant d'abord l'évaluation des stages par les participants puis les effets mesurés.

## **DESCRIPTION ET ÉVALUATION DES STAGES PAR LES PARTICIPANTS.**

L'analyse des réponses fournies par les élèves au questionnaire relatif à l'organisation péda-

gogique des stages, permet de décrire et de présenter ces actions telles qu'elles sont perçues par les jeunes. Elle renseigne sur leur préparation, sur leur déroulement et sur leur suivi.

Selon les participants, les entreprises d'accueil relevaient, par ordre décroissant, des secteurs d'activité suivants : l'administration (pour un quart), le commerce, l'industrie, la santé, les services, les professions libérales, les transports, l'agriculture, etc. Ces entreprises ou ces établissements étaient en général de taille modeste : plus de la moitié comptaient moins de dix salariés et près d'un quart entre dix et cinquante salariés.

### **Choix des stages et préparation.**

Le choix du stage est largement le fait du jeune concerné : dans les trois quarts des cas, le choix du secteur d'activité est avant tout celui de l'élève, également celui de ses parents ou de plusieurs personnes. Le choix de l'entreprise (de « l'employeur ») est le fait du jeune pour un tiers des cas, de ses parents pour un autre tiers et plus rarement d'autres membres de sa famille ou de plusieurs personnes. Cette responsabilisation des jeunes dans le choix du lieu du stage révèle la pratique pédagogique dominante des enseignants qui la justifie en général par l'aspect formateur de la démarche. Mais il est important de souligner l'aspect inégalitaire de cette position, lié à la difficulté connue pour certains élèves de milieux modestes ou défavorisés (de parents chômeurs ou immigrés) de trouver un stage...

Malgré le choix du stage par les élèves, un jeune sur deux estime ne pas pouvoir établir (« pas du tout » ou « assez peu ») de rapport entre le stage et ce qu'il envisage pour son avenir. Ce décalage observé entre les objectifs pédagogiques et les pratiques signale à la fois la faiblesse du dispositif mis en œuvre et son mode d'appropriation par les intéressés. Il s'agit semble-t-il avant tout de respecter le contrat pédagogique en trouvant un terrain d'accueil même s'il ne répond pas complètement aux objectifs qui le fondent.

Les deux tiers des stages s'avèrent être préparés par les équipes éducatives, généralement sous la forme de débats en classe ou d'enquêtes, et plus rarement, par des visites préalables ou des rencontres avec des professionnels. Cette préparation est le fait de diverses personnes : le

conseiller d'orientation, les parents, un ou plusieurs professeurs, plus rarement le chef d'établissement. Pour un stage sur trois, cette préparation associe plusieurs personnes. Pour plus des quatre cinquièmes des jeunes, elle a été jugée suffisante (« assez » ou « tout à fait »). Ainsi, la préparation, jugée comme essentielle pour que l'élève tire le maximum de bénéfices de son court séjour en entreprise est une pratique quasi générale.

### **Déroulement des stages**

Dans leur quasi-totalité, les jeunes considèrent que leur stage s'est déroulé de manière agréable ou assez agréable et qu'ils ont été suffisamment encadrés. La visite d'un enseignant sur le lieu de stage est très rare. Il est vrai que le nombre d'élèves en stage sur une période aussi brève rend difficiles les visites systématiques des professeurs (qui conservent leurs cours dans les autres classes). Mais là encore, les pratiques conduisent à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre et plus particulièrement l'absence de régulation entre l'établissement et les entreprises, et sur l'implication des professeurs dans les relations écoles-entreprises.

Plus des deux tiers des jeunes ont pu observer des activités professionnelles (quelques-unes, voire beaucoup) et plus des quatre cinquièmes déclarent avoir pu y participer. Près de la moitié ont été étonnés (un peu ou tout-à-fait) par la réalité du travail en entreprise.

La quasi-totalité des stages sont jugés assez ou très intéressants et l'ambiance de travail dans l'entreprise est considérée comme bonne ou assez bonne. Les conditions de travail ont été jugées faciles ou assez faciles dans les deux tiers des stages.

### **Exploitation après le stage**

Le travail demandé est, pour plus des deux tiers des stages, la rédaction d'un document (rapport, dossier, questionnaire). Dans un cas sur deux ce travail est noté. La forme « scolaire » de ce travail peut s'interpréter comme un moyen de légitimation de telles actions inscrites dans le déroulement de la scolarité. Toutefois le choix privilégié de ce mode d'articulation entre le « dedans » et le

« dehors » de l'école interroge le sens même de ces stages qui supposent et impliquent une rupture.

La quasi-totalité des jeunes considèrent que le stage leur a appris à connaître un métier, ainsi que les conditions de vie et de travail dans une entreprise. Les trois quarts considèrent qu'ils ont appris à connaître plusieurs métiers et les quatre cinquièmes le fonctionnement d'une entreprise. Les trois quarts des stages auraient donné aux jeunes l'envie de mieux connaître le secteur professionnel dans lequel ils ont effectué leur stage ainsi que d'autres secteurs. Ces stages ont plutôt rassuré une moitié des jeunes quant à leur avenir professionnel mais en ont plutôt inquiété un cinquième. Enfin, plus de la moitié des jeunes pensent mieux savoir après ce stage ce qu'ils veulent faire plus tard. Plus de la moitié également estiment n'avoir pas modifié leurs projets et cinq jeunes sur six souhaitent rester à l'école plutôt que d'aller travailler.

Cette activité est donc jugée de façon positive par les jeunes qui se déclarent globalement satisfaits de son déroulement.

### **MESURE GLOBALE DES EFFETS DES STAGES : COMPARAISON DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE TÉMOIN.**

La comparaison des scores obtenus par le groupe « expérimental » de 262 jeunes ayant accompli un stage et par le groupe « témoin » de 177 jeunes, comparables aux précédents mais n'ayant pas accompli de stage, permet de mesurer les effets sur les variables que sont la maturité vocationnelle, la motivation à la réussite scolaire, les intérêts et l'anxiété.

Parmi les facteurs retenus, deux sont essentiels : la participation à un stage et le temps (apprécié par la succession des deux passations des épreuves) ; les autres facteurs, secondaires, sont : le sexe des sujets, la classe qu'ils fréquentent, leur âge, leur niveau scolaire et leur origine sociale.

### **Évolution de la maturité vocationnelle**

Un progrès général apparaît avec le temps, mais ce progrès n'est pas significativement différent selon le groupe (expérimental ou témoin). La com-

paraison des scores partiels permet de remarquer cependant des évolutions différentes pour les attitudes et les compétences. On note :

- en matière d'exploration (capacité à *rechercher* de l'information), un progrès un peu plus marqué dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin (même si cette différence n'est pas statistiquement significative) ; ce progrès concerne plutôt les sujets les plus âgés ;

- en matière de planification (capacité à organiser des projets), un développement du groupe expérimental et une stabilité du groupe témoin, mais cette différence n'est pas significative ;

- en matière de connaissance de soi et de connaissance des métiers, les effets du stage seraient plutôt négatifs (!) :

- pour la connaissance de soi (de ses compétences scolaires et générales, intérêts et valeurs) le score moyen du groupe témoin augmente faiblement alors que le score du groupe expérimental est stable (!) ;

- de même, pour la connaissance des métiers seul le score du groupe témoin progresse (!) ; enfin, l'évolution diffère selon l'âge des sujets : ce sont les plus jeunes qui paraissent « régresser » dans cette connaissance des métiers.

Ces observations surprennent. Les premières laissent penser que la représentation de soi est modifiée par la nouveauté de la situation de stage et par le changement dans les critères habituels d'évaluation ; ce fait peut être considéré comme positif (comme une souhaitable remise en question de l'image de soi) ou comme négatif (une perturbation de cette image) ; la réponse n'est sans doute pas la même pour tous les élèves et va dépendre du travail qui sera fait *a posteriori* par les conseillers d'orientation psychologues et par les professeurs sur ce point ; l'exploitation de ces stages n'est pas seulement un problème cognitif mais de socialisation des jeunes et de prise de conscience de ce qu'ils sont.

L'absence d'effets relatifs à la connaissance des métiers peut s'expliquer de deux manières : d'une part, l'observation d'un ou quelques métiers ferait considérer les autres métiers de manière moins objective ; d'autre part, le stage n'est qu'une démarche psychopédagogique parmi d'autres et les jeunes qui n'y ont pas participé ont pu prendre part à d'autres activités qui se révéleraient plus efficaces sur cette dimension...

- en matière d'efficacité de la prise de décision (qui est fonction de la démarche suivie, intuitive, rationnelle, dépendante, fataliste, ou impulsive) l'évolution des scores n'est pas globalement modifiée par la participation à un stage. Une interaction avec le sexe est toutefois observable : les garçons ne gagneraient pas, voire perdraient, en efficacité dans la prise de décision, tandis que les filles progresseraient.

### Évolution de la motivation à la réussite

D'une manière générale, et pour aucune des composantes de la motivation à la réussite, il n'apparaît pas d'effet global de la participation à un stage. Mais, comme précédemment, une interaction avec le sexe est perceptible : les filles verraient leur motivation scolaire augmenter un peu, tandis que celle des garçons demeure pratiquement stable.

### Évolution de l'anxiété

Pour l'anxiété, le score total est stable, mais en légère baisse (non significative) pour le groupe expérimental et en augmentation pour le groupe témoin. Cette différence peut indiquer que le stage compense la croissance normale de l'anxiété due à l'approche des décisions de fin d'année (notamment en classe de troisième).

Ce phénomène de compensation se retrouve, de manière moins nette, dans l'étude des composantes de la variable « anxiété » :

- ainsi, pour l'anxiété dans le domaine scolaire, il existe une différence significative, dans l'évolution des groupes : on note une faible baisse du score du groupe expérimental et une faible hausse du score du groupe témoin.

- pour l'anxiété liée aux relations aux pairs, ainsi que pour celle liée à l'avenir professionnel, le score du groupe expérimental diminue faiblement alors que celui du groupe témoin augmente, mais ces évolutions ne sont pas statistiquement significatives.

- en revanche, pour l'anxiété liée aux situations quotidiennes familiales, aucune évolution n'est sensible.

### Évolution des intérêts

Les scores moyens relatifs aux épreuves d'intérêts ne montrent pas d'évolution sensible pour

diverses catégories d'intérêts. Les seules observations significatives, mais de faible portée, concernent les intérêts sportifs qui régressent un peu dans le seul groupe expérimental. Cette évolution peut être attribuée à la croissance, relative, du réalisme.

Les scores indiquent aussi une plus grande centration des intérêts avec le temps, mais cette évolution apparaît indépendante de la participation à un stage en entreprise.

### En résumé

Les comparaisons des scores ne permettent pas d'identifier des effets patents des stages en entreprise sur les variables retenues. Les stages sont ainsi sans effet sur la maturité vocationnelle. S'il peut apparaître néanmoins un progrès pour certains processus comme l'exploration et la planification, il existe simultanément une réduction de certaines compétences comme la connaissance de soi et celle des métiers. De même, les stages n'entraînent aucune modification notable de la motivation à la réussite scolaire, ni de la dispersion des intérêts. La participation à un stage tend néanmoins à limiter le développement de l'anxiété, en particulier de l'anxiété scolaire.

En contraste avec les déclarations des participants (mais aussi avec celles des enseignants), les effets généraux de la participation à un stage sur les dimensions psychologiques prises en compte sont rares. Mais les données recueillies permettent d'examiner d'une façon plus fine les effets de ces stages en adoptant une approche différenciée.

### ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES EFFETS EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES D'ÉLÈVES, ET DES CARACTÉRISTIQUES DE STAGES

Le constat de la quasi-absence d'effet général conduit à rechercher les effets éventuels de ces stages sur certains groupes d'élèves et selon certaines modalités des stages. Cette partie de l'étude porte sur l'analyse des scores des seuls sujets ayant accompli un stage en comparant les moyennes de divers sous-groupes constitués,

d'une part d'après des caractéristiques des personnes (niveau de formation, âge, réussite scolaire, orientation envisagée), d'autre part d'après des caractéristiques du stage quant à l'entreprise (secteur d'activité, taille de l'entreprise, lien avec l'avenir envisagé) et quant à son déroulement (préparation du stage, participation aux activités, intérêt subjectif du stage, ambiance de l'entreprise).

Les variables sur lesquelles les effets sont étudiés demeurent la maturité vocationnelle, la motivation à la réussite scolaire, l'anxiété, et les intérêts.

#### Caractéristiques des personnes

##### — Niveau de formation et âge

Entre les deux passations, le développement de la maturité vocationnelle est assez marqué chez les élèves de troisième mais n'apparaît pas chez les élèves de quatrième. Les progrès en maturité vocationnelle sont d'autant plus marqués que les sujets sont âgés (l'âge étant lié au niveau de formation). Pour cette variable, le stage semble donc plus profitable pour des élèves de troisième, ou pour des élèves âgés de quatrième.

##### — Réussite scolaire

Les effets se révèlent différents selon le niveau scolaire général des jeunes. Alors que le stage a un effet général de sécurisation, en particulier lorsque le niveau scolaire est bon, il serait plutôt anxiogène lorsque le niveau scolaire est faible. Mais, par ailleurs, le gain de maturité vocationnelle paraît d'autant plus net que le niveau de réussite scolaire est faible (à l'exception des quelques sujets ayant un très bon niveau). Les deux objectifs, abaisser l'anxiété et développer la maturité vocationnelle, semblent ainsi partiellement antagonistes.

##### — Orientation envisagée.

Le stage amènerait une centration des intérêts pour les jeunes qui envisagent une formation relativement courte et c'est surtout pour ces mêmes jeunes qu'il permettrait un gain de maturité vocationnelle. Pour les autres, le stage se justifierait moins.

Il semblerait donc que les effets des stages soient plus marqués pour des élèves plus âgés, de niveau scolaire faible et dont l'échéance d'un



choix professionnel est proche. Faut-il supposer que ces élèves s'y impliquent plus que leurs camarades plus jeunes qui savent que probablement ils poursuivront des études générales ? Indéniablement les temporalités sont différentes et cette dimension mériterait d'être prise en compte dans la mise en œuvre éducative et pédagogique.

### **Caractéristiques des situations de stage**

#### *— Secteur d'activité de l'entreprise*

Les différences observées sur l'ensemble des variables sont de faible ampleur, mais les stages réalisés dans les secteurs « industriel » et « administratif » auraient un effet rassurant, tandis que ceux réalisés auprès de « professions libérales » s'accompagneraient d'un développement de la motivation à la réussite. Cette variation n'est sans doute pas étrangère aux caractéristiques différentes des élèves effectuant le stage dans ces entreprises contrastées, dont l'accès suppose des niveaux scolaires distincts.

#### *— Taille de l'entreprise*

La participation à un stage dans une grande entreprise (ou décrite comme telle) tendrait à augmenter l'anxiété, à inhiber la motivation et le développement de la maturité vocationnelle. En revanche, la participation à un stage dans une petite entreprise n'aurait pas d'effet anxiogène et développerait la motivation à la réussite et la maturité vocationnelle. Il est donc probable que les stages dans des petites (ou moyennes) entreprises seraient plus profitables aux élèves, peut-être parce que quelques jours ne permettent pas d'appréhender une grande entreprise dans sa totalité et sa complexité.

#### *— Lien avec l'avenir envisagé*

Pouvoir établir un lien entre le stage suivi et l'avenir envisagé serait motivant. Mais, par ailleurs, ce serait lorsque ce lien est seulement moyen que la maturité vocationnelle serait le plus encouragée. Il n'apparaît, en tous cas, pas d'intérêts à mettre en place des stages sans rapport avec l'avenir envisagé par les jeunes. Or, près d'un quart des collégiens exprimaient d'une façon confuse leur projet d'orientation.

L'adéquation souhaitable ou non du stage avec l'avenir envisagé questionne la fonction même de ces stages. En effet, si un élève âgé, de niveau

faible, choisit un secteur d'entreprise (administratif ou industriel) proche de ce qu'il estime pouvoir faire après la troisième, il sera rassuré et conforté dans son « choix » nécessaire. De même, un élève jeune et qui se juge bon élève sera renforcé dans ses aspirations. Ainsi, ces stages auraient pour fonction de renforcer, par le principe de réalité, les cursus déjà préétablis et ne permettraient pas d'ouvrir réellement des portes sur l'avenir.

### **Modalités pédagogiques et éducatives du stage**

#### *— Préparation*

Un stage non préparé tendrait à augmenter l'anxiété et à disperser les intérêts, tandis qu'un stage préparé réduirait l'anxiété et serait sans effet sur la dispersion des intérêts. Une préparation des stages semble donc souhaitable, conformément à ce qu'affirment tous les enseignants. Les scores indiquent qu'il vaut mieux que le conseiller d'orientation participe à cette préparation : son apport complémentaire à celui des enseignants correspond davantage aux aspects psychologiques pris en compte dans cette étude. Ce constat fait volontiers supposer que toute activité à l'école bénéficie de l'apport de compétences multiples.

#### *— Participation aux activités*

La participation du jeune, lors du stage, à certaines activités professionnelles tendrait à faire diminuer l'anxiété et à développer la maturité vocationnelle, l'absence de participation présentant des effets inverses. Les stages confortent ainsi le principe pédagogique qui suggère que « le faire » instruit plus que « le regarder »...

#### *— Intérêt (subjectif) du stage*

À la différence de l'aspect « agréable » du stage, qui se révèle sans effet, l'aspect « intéressant » est associé au développement de la maturité vocationnelle. À l'inverse, les stages jugés peu intéressants sont associés à une baisse de la maturité et à une augmentation de l'anxiété. Ces observations tendent à montrer la nécessité d'une négociation du contenu du stage même si elle est parfois rendue difficile par le manque de disponibilité des entreprises d'accueil.

#### *— Ambiance dans l'entreprise*

Une ambiance de travail perçue comme mauvaise éveillerait l'anxiété et découragerait la matu-

rité vocationnelle. Mais comment s'assurer de l'ambiance d'une entreprise ? Sinon en rayant (quand c'est possible) cette entreprise du fichier des entreprises d'accueil (quand il existe) pour les années suivantes.

### **Autres variables**

Les observations ne permettent pas de montrer d'effet différentiel des variables suivantes : qualité perçue par le jeune de la préparation, déroulement agréable du stage, responsabilité du stage nettement assurée par une personne de l'entreprise, observation de nombreuses activités lors du stage, type de travail demandé après le stage.

*L'absence de relations entre la préparation ou l'exploitation des stages et leurs effets indique d'une part le manque de finesse des outils utilisés, essentiellement basés sur la perception des élèves, et d'autre part une assez grande homogénéité des préparations et des exploitations qui ne favorise pas des comparaisons pertinentes. Cette homogénéité ressortait notamment des réponses à un questionnaire distribué aux enseignants et conseillers d'orientation psychologues partiellement exploité. L'aspect stéréotypé des pratiques scolaires signale, plus que le manque d'imagination de la part des équipes éducatives dans ce domaine, la difficulté de prise en charge de ces stages en tant qu'actions pédagogiques singulières et distinctes des activités ordinaires.*

## **CONCLUSION**

### **Une satisfaction générale**

Les stages en entreprise pour les élèves de collège se généralisent. Leur mise en œuvre exige un travail important de la part des enseignants, des conseillers d'orientation psychologues, des chefs d'établissements et un investissement en temps de la part des entreprises. L'ensemble des acteurs impliqués se déclarent satisfaits de cette activité qui serait profitable aux élèves certes, mais aussi aux enseignants (ouverture), voire à l'ensemble de l'établissement (pour qui ce serait une marque de dynamisme et de modernité).

Les visées des stages sont d'ordres divers même si globalement deux objectifs sont dominants : des objectifs pédagogiques, liés à l'acquisition de connaissances, et des objectifs que nous qualifierons d'éducatifs, qui concernent la préparation à l'orientation des élèves. La diversité de ces objectifs rend difficile, voire illusoire, une tentative d'évaluation exhaustive. Telle n'était pas l'ambition de cette recherche qui est centrée sur les apports psychologiques de l'activité et qui néglige délibérément ses apports strictement pédagogiques (construction des savoirs).

Les jeunes interrogés dans la recherche, se déclarent satisfaits de cette activité. Impliqués dans le choix de leur stage, ils considèrent que sa préparation et son déroulement sont satisfaisants. À l'issue du stage, après avoir fourni un travail de synthèse « scolaire », ils perçoivent de manière très positive les effets du stage : amélioration des connaissances sur le monde du travail, volonté de découvrir celui-ci et sécurisation relative quant à l'avenir. On note cependant que ces effets débouchent rarement sur une modification des projets. Le stage, comme cela ressort dans l'étude de différents sous-groupes, aurait plus souvent le rôle de conforter l'élève dans un choix de cursus encore confus que d'ouvrir de nouveaux horizons.

### **Peu d'effets psychologiques**

Relativement aux dimensions psychologiques retenues comme susceptibles d'être modifiées par le stage, les effets généraux sont très modérés. En ce qui concerne la maturité vocationnelle, on observe un léger développement des capacités d'exploration et de planification. Mais le stage déstabiliserait les représentations de soi des jeunes. Pour qu'une certaine réorganisation puisse s'opérer, il conviendrait de faire suivre le stage d'une aide psychologique. Or les exploitations actuellement pratiquées sont plus centrées sur des aspects cognitifs que psycho-sociologiques (construction d'identité). En ce qui concerne la connaissance des métiers, il est clair qu'un stage ne peut contribuer à les faire connaître dans leur ensemble, mais il semble que la connaissance en action d'un secteur professionnel introduit un déséquilibre dans l'ensemble des représentations professionnelles ; là aussi, dans l'exploitation, il faudrait sans doute être attentif à re-situer chaque stage dans un ensemble.

En ce qui concerne la motivation scolaire, on n'observe aucune modification notable et ce fait va à l'encontre des intuitions des enseignants. Mais la motivation scolaire d'un adolescent est un processus dynamique et complexe, et un simple stage en entreprise ne peut, à lui seul, la modifier notablement.

Par ailleurs, la participation à un stage tendrait, sinon à abaisser l'anxiété (en particulier l'anxiété scolaire), du moins à limiter sa croissance en cours d'année. La découverte d'autres normes permettrait aux jeunes de prendre un certain recul vis-à-vis des exigences scolaires et contribuerait à les rassurer dans leurs relations avec les enseignants.

Enfin, les intérêts n'apparaissent pas modifiés, mais le stage contribuerait à réduire leur dispersion.

### **La nécessité d'une construction de sens**

Une approche différentielle des scores apporte des informations plus riches qui font supposer que la question essentielle de ces stages porte sur leur signification. En ce sens, l'implication des élèves apparaît déterminante, à la fois dans le choix de l'entreprise et dans la négociation éventuelle des tâches dans l'entreprise. Ainsi, les élèves les plus sensibles aux stages, sont les plus âgés ou ceux qui envisagent un enseignement court, c'est-à-dire ceux pour lesquels l'échéance de sortie du système éducatif est plus proche. À l'inverse, les stages s'avèrent sans effet lorsqu'ils sont vécus comme des exercices scolaires, ce que fait apparaître par exemple le choix d'une entreprise sans aucun lien avec les projets professionnels. À cet égard, les pratiques pédagogiques sont sans doute fondamentales dans la construction de sens. En effet, la préparation et l'exploitation de ces stages semblent présenter une dérive possible en se focalisant sur un contrat pédagogique qui nie les spécificités de cette expérience de vie en la conformant aux autres activités scolaires. Le besoin de clarification des objectifs mais aussi la nécessaire légitimation scolaire de ces stages exigent sans doute des compromis difficiles. Peut-on imaginer une activité organisée par l'école sans évaluation sous forme d'un travail écrit ? À l'inverse, peut-on supposer une activité centrée sur le développement de la personne,

pilotée par le conseiller d'orientation psychologue et déconnectée des enseignements du temps réglementaire de scolarisation ? Indéniablement, ces paradoxes, liés à la prise en charge scolaire d'activités de nature éducative, traversent notre démarche de mesure des effets des stages.

La construction de sens se révèle aussi dans les caractéristiques qui s'avèrent rendre les stages plus efficaces. Ainsi les stages préparés, en rapport avec l'avenir envisagé par le jeune, au cours desquels on offre la possibilité de participer à des activités, qui sont effectués dans de petites entreprises où l'ambiance de travail est bonne... semblent alors les plus pertinents.

### **Limites de la recherche**

L'observation d'une forte dissonance entre les appréciations des jeunes et la modestie relative des résultats des évaluations portant sur l'évolution des caractéristiques psychologiques, amène trois remarques.

La première a trait aux problèmes de recherche et d'évaluation. Les observations effectuées ici sont cohérentes avec les nombreuses évaluations de l'efficacité des interventions éducatives en matière d'orientation (M. Huteau, 1988). D'une manière générale, ces interventions ont des effets sensibles mais très modérés, et les stages en entreprise ne dérogent pas à cette règle. Il est, par ailleurs, possible que les effets portent sur d'autres variables que celles prises en compte.

La seconde est pédagogique. Globalement l'activité présente des effets plus nets pour certains groupes (les élèves qui envisagent une formation courte, par exemple), et selon certaines modalités. On comprend qu'il ne soit, dans un collège, ni facile au plan administratif, ni souhaitable au plan psychologique, voire déontologique, de ne faire participer à une activité que les seuls jeunes dont on peut penser qu'ils vont en tirer profit. C'est dans la recherche d'éventuelles modifications, dans l'organisation, dans la gestion pédagogique et psychologique qu'il faut se diriger pour rendre cette pratique bénéfique à tous.

La dernière remarque est d'ordre épistémologique. L'approche choisie pour cette étude pourrait être qualifiée « d'expérimentale » : il s'agit de soumettre à l'épreuve des faits des hypothèses

portant sur des relations entre des variables. D'autres approches n'en sont que plus nécessaires : des analyses « cliniques » qui mettraient en lumière les cheminements singuliers des personnes et les modes d'appropriation du stage par un jeune ; des approches « systémiques » qui montreraient la complexité du champ de forces dans lequel s'inscrit une telle pratique, apparemment simple. C'est dans une collaboration méthodologique et disciplinaire (apports de dif-

férents champs des sciences humaines) élargie que cette première étude pourra être modulée et enrichie.

Yann Forner  
Université Lille III

Odile Dosnon  
INETOP

Annette Gonnin-Bolo  
INRP

Joël Lebeaume  
Université Orléans, IUFM Orléans-Tours

## BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, C. (1992). — Le rapprochement École-Entreprise : les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels. **Éducation et Formation**, n° 30, p. 27-38.
- BALLION, R. (1986). — Les stages en entreprise. *In* **Le transfert des acquis**. Paris : École Polytechnique, Laboratoire d'Économétrie.
- BLOCH, D. (1985). — **Mission éducation-entreprises : rapport et recommandations**. Paris : MEN.
- CHAIX, M.-L. (1985). — Comment penser l'articulation école-entreprise : l'exemple des stages en exploitation agricole. **Formation-Emploi**, n° 12, p. 17-25.
- Ecole-Entreprise : le rapprochement se poursuit (1985). — **Cahiers de l'Éducation nationale**, n° 40, p. 14-17.
- FORNER, Y. (1993). — **La motivation à la réussite scolaire dans les situations de formation : Q.M.F. Manuel**. Issy-les-Moulineaux : Éditions des E.A.P.
- FORNER, Y. et DOSNON, O. (1991). — La maturité vocationnelle : le processus et son élaboration. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, n° 2, p. 203-218.
- FORNER, Y., DOSNON, O., GONNIN-BOLO, A. et LEBEAUME, J. (1994). — **L'effet des stages en entreprise chez les jeunes des collèges**. Paris : INRP ; INETOP. (Rapport de recherches, mars 1994).
- GONNIN-BOLO, A. et LEBEAUME, J. (1992). — Les stages en entreprise au collège. **Cibles**, n° 28.
- GONNIN-BOLO, A. (1994). — **Écoles-Entreprises : des partenariats en marche**. Paris : INRP.
- HAUT COMITÉ ÉDUCATION ÉCONOMIE (1987). — **Vingt-cinq propositions pour l'avenir de l'École et des entreprises**. Paris : La Documentation française.
- HOUSSAYE, J. (1987). — **École et vie active : résister ou s'adapter**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HUTEAU, M. (1988). — *Comment analyser et Évaluer les interventions Éducatives*. **Revue A.C.O.F.**, n° 320-321, p. 84-101.
- HUTEAU, M. et MULLET, E. (1987). — Les stages. *In* **Enquête sur les actions d'information et de préparation au projet professionnel dans les C.I.O. pendant l'année 1984-1985**. Paris : INETOP (Document du service de recherches).
- Les jumelages école-entreprise : département de la Haute-Savoie. (1985). — **L'Enseignement Technique**, n° 128, p. 53-56.
- LEBEAUME J. (1993). — **Cent ans de travail manuel pour l'école élémentaire. — Aspects didactiques**. Thèse de doctorat de l'Université Paris Sud, 955 p. avec annexes.
- LEBEAUME J. (1995). — « **Le dilemme École-Monde du travail. Un éclairage du passé pour penser le partenariat** » : Actes du colloque Établissements et Partenariats. **Stratégies pour des projets communs**. Paris : INRP, 5 p.
- LARCEBEAU S. (1981). — **Un questionnaire d'intérêts pour garçons et filles, QI/M, 4, 3, 2**. Paris : INETOP (Document du service de recherches).
- LIENSOL, B. (1992). — Un bilan national du partenariat entre les établissements du second degré et les entreprises. **Éducation Économique**, n° 16, p. 8-13.
- MONACO, A. (1984). — La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes. **Éducation Permanente**, n° 74, p. 191-197.
- MONTEIL, B. (Ed.) (1993). — **Ainsi change l'École : l'éternel chantier des novateurs**. Paris : Autrement (Série Mutations).
- SECRETARIAT D'ÉTAT À L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (1993). — **Partenariat : mode d'emploi**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- Les séquences éducatives en entreprise : année scolaire 1982-1983 (1985). — **L'Enseignement Technique**, n° 128, p. 90-99.

# Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances

L'exemple des collèges publics d'un département français\*

Gilles Combaz

---

*En France, les années 1980 marquent une étape importante dans l'évolution du fonctionnement du système éducatif. Les solutions centrales et standardisées préconisées jusque-là ayant révélé leur relative impuissance à réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, un certain nombre de mesures ont été prises pour encourager la localisation des actions pédagogiques et la différenciation des établissements scolaires. Les dispositions destinées à décentraliser le système éducatif et à accroître l'autonomie des établissements qui incarnent parfaitement cette tendance sont-elles compatibles avec le principe de démocratisation et d'égalité des chances formellement proclamé par ailleurs ? Dans cet article, nous montrons que tel n'est pas le cas. En prenant l'exemple des projets d'action éducative de tous les collèges publics d'un département, on observe effectivement que les variations qui affectent la nature des savoirs et des savoir-faire transmis à cette occasion sont loin de se répartir de façon aléatoire en fonction de la composition sociale du public scolaire. On assiste ainsi, non pas à une simple différenciation des établissements, mais à une hiérarchisation qui, en contribuant au maintien des inégalités, participe pleinement aux processus de ségrégation sociale par l'école. Ce résultat n'est toutefois pas généralisable à l'ensemble de nos collèges. Pour une minorité d'entre eux, constituée d'établissements plutôt populaires, on relève même un renversement de tendance qui se manifeste, entre autres, par une forte mobilisation sur les activités artistiques.*

---

*« Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action. Ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement. (...) On peut croire que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles ; car l'individu est plus volontiers novateur que l'État. » (E. Durkheim, 1922, **Éducation et sociologie**, édition de 1980, p. 59).*

## INTRODUCTION

Dès l'instant où elles ont été mises en œuvre, les mesures prises dans le cadre de la décentrali-

sation de l'Éducation nationale et celles qui ont contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires n'ont pas manqué de susciter les réactions les plus vives. Contre le risque d'une

interprétation par *trop libérale*, les mises en garde sont sans équivoque. Ainsi, certains contestent avec vigueur l'idée qui consiste à penser qu'en leur accordant davantage d'autonomie, les établissements scolaires peuvent être plus « compétitifs » et plus « rentables » grâce à la saine émulation qui peut s'établir entre eux. Cette dérive concurrentielle est considérée comme une mise en cause fondamentale de l'unification du système éducatif et comme la source de graves injustices sociales (Legrand, 1994). D'autres soulignent les risques de collusion trop forte entre les collectivités locales et certains établissements qui pourraient ainsi bénéficier de traitements de faveur (Amiel-Donnat, 1994 ; Greffe, 1989). Chiffres à l'appui, on montre aussi que la *décentralisation* peut conduire à une augmentation des inégalités financières entre établissements scolaires. Les financements locaux tendent à renforcer les lycées technologiques ou professionnels de localités économiquement dynamiques au détriment des autres types d'établissements, notamment dans des régions en difficulté (Fialaire, 1992). Sans que celle-ci soit clairement formulée, une question apparaît en filigrane de toutes ces contributions : assiste-t-on à un développement des inégalités ? Dans d'autres secteurs que l'éducation, cette question a été posée de façon beaucoup plus explicite. C'est le cas notamment dans le domaine des politiques d'aide sociale et de santé (Théry, 1980 ; Mercereau, 1980) et celui des politiques locales d'urbanisation (Préteceille, 1988).

Nous ferons l'hypothèse que l'affaiblissement du rôle joué par l'État en matière d'éducation qui se traduit, entre autres, par l'abandon progressif des solutions centralisées et standardisées qui ont caractérisé les grandes réformes depuis la Seconde Guerre mondiale, peut effectivement conduire à accentuer les processus de ségrégation sociale par l'école en renforçant les différences entre les établissements scolaires. Différences qui se manifestent aussi bien du point de vue des « prestations » offertes aux usagers que du point de vue de la composition sociale du public accueilli. En déléguant peu à peu aux échelons intermédiaires la responsabilité de trouver les solutions qui seraient les plus adaptées aux caractéristiques locales et, dans le même temps, en laissant plus de liberté aux familles pour choisir l'établissement scolaire qui leur convient, ne s'achemine-t-on pas vers le risque d'un accroisse-

ment des inégalités sociales vis-à-vis de l'école ? C'est en prenant l'exemple du premier cycle de l'enseignement secondaire que nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

## DIFFÉRENCIATION OU HIÉRARCHISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Signalons, en premier lieu, qu'un certain nombre de données objectives révèlent qu'entre 1980 et 1990 les disparités entre les collèges se sont accrues ; en particulier celles qui sont relatives à leurs caractéristiques socio-démographiques comme en témoignent les statistiques disponibles (tableau I). À l'évidence, l'évolution de ces disparités s'explique par une multitude de facteurs qui relèvent aussi bien du fonctionnement interne de l'école que d'éléments qui lui sont externes, comme par exemple, le développement des ségrégations spatiales (Préteceille, 1988), ou l'effet de certaines transformations structurelles qui ont affecté une partie de la population active (en particulier, la réduction du nombre des agriculteurs exploitants). Les mêmes données révèlent, par ailleurs, qu'au cours de la décennie 1980 les disparités entre collèges se sont accentuées en ce qui concerne les *cursum* et les *retards scolaires* (tableau II). On peut supposer que l'accroissement de l'autonomie des établissements a pu contribuer à accentuer les effets de contexte sur les pratiques d'orientation et sur les décisions prises en matière de *redoublement*.

Le développement des disparités entre établissements scolaires et la hiérarchisation qui en résulte peut aussi se manifester de bien d'autres manières. En particulier, par le biais des savoirs et des savoir-faire transmis par l'école ou par l'intermédiaire des objectifs poursuivis. C'est la voie que nous avons adoptée dans le cadre de la recherche dont nous livrons ici les premiers résultats. La principale question qui est posée peut se résumer de la façon suivante : aux disparités liées à la composition sociale du public scolaire accueilli peut-on associer des traitements inégaux ? La question est d'autant plus pertinente que les objectifs visés à travers les mesures de décentralisation et celles qui ont contribué à accroître l'autonomie de l'établissement ne sont pas toujours conciliables, du point de vue de leur

**Tableau I. — Évolution des caractéristiques socio-démographiques  
d'un échantillon représentatif de collèges français entre 1980 et 1990.**

Caractéristiques socio-démographiques	Moyennes sur l'ensemble des collèges		Coefficient de variation (exprimé en %)*	
	1979-1980	1989-1990	1979-1980	1989-1990
Classe de 6 <sup>e</sup>				
% d'élèves étrangers	5,6	6,8	96	124
% d'enfants d'agriculteurs	8,7	5,5	120	148
% d'enfants de cadres supérieurs ou de professions libérales	5,0	7,2	89	90
% d'enfants d'ouvriers	40,8	36,0	32	38,4
% d'enfants d'enseignants	3,7	4,0	67	82

Source : Trancart D., « Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics. Évolution de 1980 à 1990 dans sept académies », *Éducation et formation* n° 35, 1993.

Champ : ensemble des collèges publics de sept académies, soit 1 365 établissements.

Lecture : entre 1980 et 1990 la proportion moyenne d'enfants étrangers a augmenté légèrement. En revanche, la valeur des indices de dispersion relative montre que les disparités entre les 1 365 collèges se sont accrues en dix ans.

\* Utilisé comme indicateur permettant de mesurer l'évolution des disparités, le coefficient de variation est le rapport entre l'écart-type et la moyenne. C'est une mesure de dispersion relative alors que l'écart-type est une mesure de dispersion brute.

mise en œuvre effective, avec les exigences de démocratisation et d'égalisation des chances proclamées par ailleurs (Chambon, Derouet, 1989). On peut supposer que l'insistance sur la nécessaire prise en compte des particularités de chaque situation locale peut renforcer le rôle que la composition sociale du public scolaire peut être amenée à jouer dans la constitution des inégalités

scolaires. Variable dont on connaît maintenant l'importance dans les processus d'appropriation et de privation de savoirs dans et par l'école (Isambert-Jamati, 1984 ; Tanguy, 1980, 1983).

Grâce aux données statistiques évoquées précédemment, nous avons montré que la période qui correspond au vaste mouvement de localisation des actions pédagogiques se caractérise indis-

**Tableau II. — Indicateurs de cursus scolaires pour un échantillon représentatif de collèges français. Évolution entre 1980 et 1990.**

Indicateurs de cursus scolaires	Moyennes sur l'ensemble des collèges		Coefficient de variation (exprimé en %)	
	1979-1980	1989-1990	1979-1980	1989-1990
% d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 6 <sup>e</sup>	12,3	9,8	46	56
Taux de redoublement en 6 <sup>e</sup>	11,8	8,6	50,6	61,8
Taux de redoublement en 5 <sup>e</sup>	14,1	11,7	39,7	49
Taux de redoublement en 4 <sup>e</sup>	8,8	6,6	64,8	77,7
Taux de passage de 5 <sup>e</sup> en CAP	10,5	1,8	55,2	111,2
Taux de passage de 5 <sup>e</sup> en CPPN-CPA	7,3	1,6	71	145

cutablement par un accroissement de certaines disparités. Ceci ne doit cependant pas nous inciter à raisonner seulement en termes de rupture par rapport aux périodes précédentes. Certes, la décennie quatre-vingt correspond à la mise en œuvre effective de mesures originales et nouvelles qui traduisent la volonté d'accorder aux échelons locaux des compétences et des pouvoirs exercés jusque-là par le pouvoir central. Peut-on pour autant considérer qu'il s'agit d'un changement radical alors qu'un certain nombre d'observations révèlent qu'au cours des années soixante-dix on relève déjà de fortes tendances à la décentralisation dans les réformes des gouvernements de l'époque (Préteceille, 1985), et que pour le système éducatif, l'idée d'accroître l'autonomie des établissements scolaires est déjà très présente dans la réforme Haby de 1975 (Robert, 1993) ? Ainsi, la comparaison diachronique qui, à première vue, serait la plus indiquée pour analyser les effets des mesures de décentralisation et d'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires sur le développement des inégalités sociales devant l'école, paraît suffisamment hasardeuse pour qu'on lui préfère une analyse synchronique. Cette dernière portera sur le début des années quatre-vingt-dix (1992-1994).

## ASPECTS CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES

### Autonomie, contrat et projet

Le concept d'autonomie ne sera pas défini au sens individuel — comme autonomie de la volonté — mais au sens collectif comme la capacité d'un groupe à s'organiser et à s'administrer lui-même sous certaines conditions. Appréhendée dans le cadre de la décentralisation, l'autonomie sera définie par rapport aux notions de contrat et de projet. L'autonomie signifie en effet que les liens de dépendance avec les échelons supérieurs sont moins forts. Il ne s'agit nullement d'une indépendance totale mais plutôt d'une autonomie contrôlée car soumise à la vérification des autorités de tutelle. Cette relation suppose qu'il y ait contrat qui lie les parties prenantes. Dans cette notion de contrat, nous retiendrons qu'il y a l'idée d'une nécessaire compatibilité entre des intérêts privés qui, dans notre cas, sont ceux de l'établissement

scolaire, et l'intérêt général de la société qui s'incarne, par exemple, à travers le respect des directives édictées par le ministère de l'Éducation nationale. Le fait que les parties contractantes puissent agir de leur propre volonté moyennant le respect d'un certain nombre d'obligations suppose aussi, dans le cas qui est le nôtre, l'existence d'un projet. Celui-ci conditionne en effet l'octroi de moyens financiers ou matériels que l'établissement scolaire pourra gérer à sa guise en étant cependant tenu d'en rendre compte *a posteriori* aux autorités de tutelle.

### Le choix des matériaux

Eu égard à notre problématique nous avons choisi de faire porter notre investigation sur les projets d'action éducative (PAE). Plusieurs raisons plaident en faveur de ce choix. Dès la rentrée scolaire de 1981, les PAE constituent avec la création des zones d'éducation prioritaires l'une des premières mesures prises par le gouvernement socialiste de l'époque pour lutter contre les inégalités sociales devant l'école. Les différentes formulations employées ne souffrent d'aucune ambiguïté :

les PAE doivent concourir à « une démocratisation réelle de l'éducation » (1) et permettre de « combattre les inégalités qui se développent au détriment des jeunes dont l'environnement éducatif serait insuffisant » (2).

Par ailleurs, il faut noter que « les projets d'action éducative s'inscrivent dans une perspective de décentralisation de l'action éducative et de plus grande autonomie des établissements pour prendre en compte les données locales » (3). Ils doivent permettre « d'adapter l'enseignement à la diversité des références des élèves de façon à donner à chacun ses chances de trouver les voies de sa formation et de son épanouissement personnel » (4).

Parce qu'ils se situent à mi-chemin entre les activités d'enseignement proprement dites et les activités péri-éducatives, on peut considérer que les PAE constituent un espace de liberté privilégié au sein duquel l'autonomie des établissements scolaires peut pleinement s'exprimer.

### L'échantillonnage

Précisément parce que les mesures de décentralisation et d'accroissement de l'autonomie des établissements doivent permettre de répondre aux



spécificités de chaque situation locale, il importe de définir l'unité géographique dans laquelle elles s'exercent avec suffisamment d'homogénéité. La perspective de travailler à l'échelle d'un département en ne conservant que les collèges publics s'est imposée pour deux raisons. En premier lieu, il fallait s'assurer que les conditions dans lesquelles s'exerce l'autonomie de nos établissements ne soient pas trop disparates. Ainsi, l'idée de constituer un échantillon qui soit représentatif de l'ensemble des collèges français a été rapidement abandonnée puisque, par définition, l'autonomie dont dispose à présent l'établissement scolaire s'exerce de manière spécifique en fonction du cadre géographique dans lequel elle prend sens. Par ailleurs, pour que la comparaison entre les collèges ne se résume pas à une collection de quelques cas singuliers choisis sans aucun principe d'échantillonnage, et pour que l'on puisse dégager les grandes tendances — préalable indispensable à toute étude qualitative — il était nécessaire de disposer d'un ensemble d'établissements suffisamment large. Par conséquent, les matériaux analysés sont constitués de la totalité des PAE proposés par l'ensemble des collèges publics de l'un des départements de l'académie de Nantes qui ont été acceptés et financés par les autorités de tutelle. Ce qui représente sur une durée de trois ans 430 projets pour 67 collèges. La qualité première de ce corpus documentaire est son homogénéité. Les projets sont homogènes du point de vue de leur présentation, avec une forme relativement standardisée ; ils le sont également par rapport à la fonction qu'ils remplissent : c'est à partir de ces documents que la commission départementale chargée de l'examen des dossiers attribue les moyens matériels et financiers.

### Les catégories de l'analyse de contenu

Les matériaux collectés ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type thématique. Eu égard aux règles communément admises en la matière, les catégories d'analyse élaborées se devaient d'être pertinentes, disjointes et exhaustives (Bardin, 1977). Pertinentes par rapport à la problématique envisagée, c'est-à-dire susceptibles d'incarner une appropriation plus ou moins valorisée de savoirs ou de savoir-faire sans toutefois se tenir trop éloignées du contenu des projets. Disjointes grâce à un ensemble de règles permettant l'affectation d'une unité d'analyse dans une seule caté-

gorie. Exhaustives pour tenir compte de tous les domaines couverts par les projets. Le contenu des 430 PAE a été analysé à travers deux grandes dimensions : 1) les thèmes qui constituent, dans la plupart des cas, le support des activités proposées aux élèves ; 2) les productions que les élèves sont amenés à réaliser. Pour éviter de surcharger le texte, la définition précise de toutes les catégories d'analyse a été consignée en annexe I. Seuls les titres de chacune d'entre elles seront mentionnés ici.

Les thèmes ont été regroupés en douze rubriques : les arts, l'homme et les sociétés du passé, les phénomènes naturels, la technique, l'économie, le monde du travail, les sciences, les civilisations étrangères, le lien social, les apprentissages scolaires et les modes d'organisation pédagogique, le sport et les pratiques corporelles, la vie pratique.

Les productions sont regroupées en quatre rubriques : les productions scolaires, les productions artistiques, les productions intellectuelles, les productions matérielles.

### Le traitement des données

L'objectif visé était triple. En premier lieu, nous avions besoin d'établir une description fine et détaillée des liaisons statistiques que l'on peut observer entre, d'une part, les objectifs assignés aux PAE, les thèmes qui les caractérisent et les productions auxquelles elles peuvent donner lieu, et d'autre part, les caractéristiques sociologiques du public scolaire de chaque collège. Plutôt que de déterminer *a priori* les liaisons qui nous paraissaient les plus pertinentes en fonction de notre hypothèse de départ, nous avons préféré adopter une démarche nous permettant d'explorer toute la richesse de nos données, quitte à prendre le risque d'être confronté, par la suite, aux difficultés d'interpréter des relations pour le moins inattendues. En second lieu, il fallait pouvoir clairement mettre en évidence aussi bien ce qui pouvait opposer nos collèges que ce qui pouvait les réunir ; c'est-à-dire avoir la possibilité de révéler de façon explicite leurs ressemblances et leurs différences vis-à-vis des choix qui se manifestent à travers les PAE. Enfin, il nous paraissait indispensable de pouvoir appréhender le caractère collectif de certains comportements et, à la fois, les configurations singulières auxquelles ils peuvent donner lieu. Pouvoir décrire les tendances glo-

bales sans mésestimer les cas particuliers qui, *a priori*, semblent paradoxaux, tel est l'objectif de cette démarche.

Pour répondre à ces exigences nous avons opté pour l'utilisation conjointe de l'analyse factorielle des correspondances et de la classification automatique. L'expérience montre que loin de s'opposer, ces méthodes sont parfaitement complémentaires et, qu'en outre, la comparaison entre facteurs et classes permet une analyse beaucoup plus fine des données (Jambu, 1976 ; Fénélon, 1981).

## RÉSULTATS

### Les productions

Si notre hypothèse générale se vérifiait, la nature des productions réalisées par les élèves dans le cadre des PAE devrait varier systématiquement selon la composition sociale du public scolaire des établissements. En outre, à ces variations devraient correspondre un certain nombre d'oppositions traduisant une distribution inégale des savoirs et des savoir-faire transmis à cette occasion. Celle-ci pourrait se manifester par exemple par l'opposition quelque peu triviale entre, d'une part, les productions artistiques plutôt réservées aux élèves des établissements à recrutement social élevé, et d'autre part, les productions matérielles proposées essentiellement aux collégiens d'origine modeste.

Loin d'invalider totalement cette hypothèse, l'analyse des données (5) nous révèle des résultats plus complexes et plus nuancés. Le premier facteur isole du même côté les productions artistiques et les productions matérielles alors que le second oppose les productions intellectuelles aux productions scolaires (graphique 1). Une observation hâtive de ce plan factoriel pourrait nous conduire à constater la faiblesse des liaisons statistiques entre les différents types de productions et la composition sociale du public scolaire de nos collèges. Un examen plus approfondi permet pourtant de nuancer sensiblement ce constat et fait apparaître les tendances suivantes :

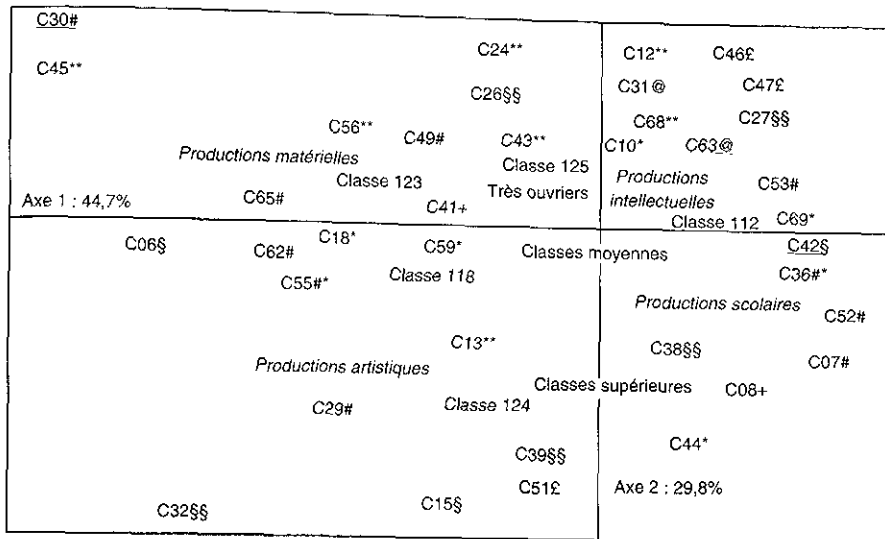
— aux productions intellectuelles sont principalement associés des collèves à recrutement modeste, voire très modeste. On peut supposer

qu'elles peuvent jouer un rôle compensatoire par rapport aux difficultés scolaires et aux attitudes de rejet de l'école qui caractérisent habituellement une majorité des élèves de ces établissements. Ces productions peuvent effectivement être l'occasion d'acquérir un certain nombre de savoirs ou de capacités opératoires selon des modalités qui sont relativement éloignées des procédures traditionnelles d'enseignement ;

— les productions matérielles sont essentiellement le fait d'établissements à recrutement modeste. Les caractéristiques de la classe 125 en constituent une excellente illustration. Composée d'une majorité de collèves populaires et bien expliquée par l'axe 2, elle se caractérise à la fois par un déficit de productions artistiques et une proportion importante de productions matérielles (tableau 1, annexe III). De par la nature des activités proposées aux élèves de ces établissements n'anticipe-t-on pas sur l'avenir qui attend une bonne part d'entre eux ? Les choix qui sont faits ici reflètent-ils le souci de répondre aux aspirations de ces collégiens en valorisant le travail manuel ? L'étude des thèmes des PAE nous permettra d'apporter quelques éléments de réponse à ces premières questions ;

— les productions artistiques sont surtout mentionnées dans des projets émanant de collèves qui ont un recrutement social sensiblement élevé. Ceci se vérifie pleinement pour la classe 124 et, dans une moindre mesure, pour la classe 118 qui est plus hétérogène du point de vue de la composition sociale des établissements qui la composent (tableau 1, annexe III). Même si l'on peut admettre que l'enrichissement culturel auquel peuvent donner lieu les productions matérielles est comparable à celui dont les élèves peuvent bénéficier à travers les productions artistiques, il n'en demeure pas moins que l'école valorise avant tout ces dernières. Ainsi peut se creuser l'écart entre des établissements à recrutement social élevé où les activités réalisées dans le cadre des PAE viennent renforcer des acquis culturels déjà solides et des établissements à composition sociale plutôt modeste où les PAE sont l'occasion d'activités dont les apports, en termes de culture légitime, reconnue et sanctionnée par l'école en tant que telle, sont bien moindres. Il serait toutefois abusif d'attribuer cette tendance à l'ensemble de nos collèves. Elle ne concerne qu'une partie des établissements dont les classes 125 et 124 constituent une bonne représentation (tableau 1, annexe III) ;

Graphique 1. — Les productions réalisées dans le cadre des PAE —  
Analyse des correspondances — Plan 1-2



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

- |                         |                         |                        |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| @ Très défavorisés      | * Ouvriers              | § Classes moyennes     |
| # Employés              | ** Très ouvriers        | §§ Classes supérieures |
| *# Employés défavorisés | + Agriculteurs-ouvriers | £ Artisans-commerçants |

\* Ne sont reportés sur les graphiques que les points qui ont une contribution relative à l'un des deux facteurs supérieure à la moyenne. Les collèges sont indiqués par la lettre C suivie de leur numéro et du caractère qui spécifie les caractéristiques de la composition sociale de leur public scolaire. Les variables actives sont mentionnées en caractères italiques. Les points qui sont soulignés ont une contribution supérieure ou égale à deux fois la moyenne. En caractères normaux, les éléments supplémentaires : variables, classes de la CAH, points représentant le centre de gravité des collèges regroupés selon leur composition sociale.

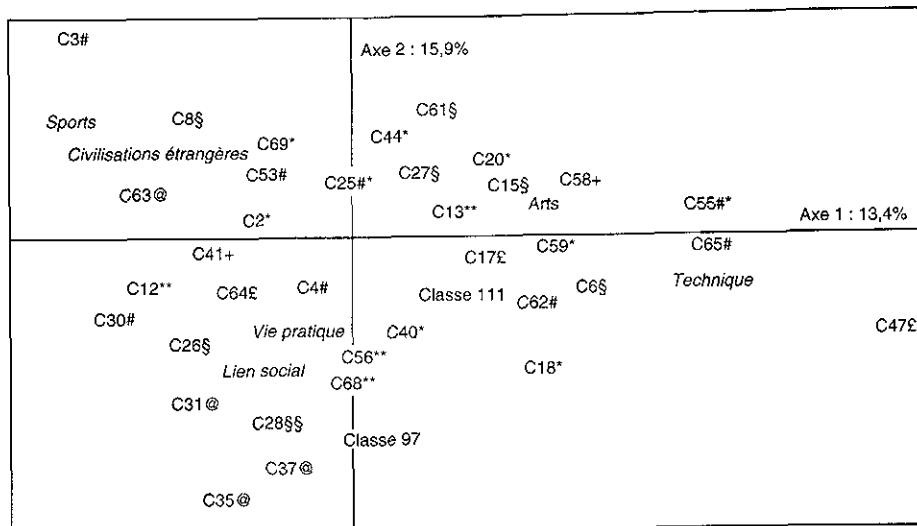
— les collèges qui mettent l'accent sur les productions scolaires sont relativement dissemblables du point de vue de la composition sociale de leur public. Tout au plus, peut-on observer l'absence des établissements très défavorisés socialement pour lesquels on peut supposer que le choix a été fait de prendre un peu de distance par rapport aux activités réalisées quotidiennement en classe dans le cadre des enseignements.

### Les thèmes

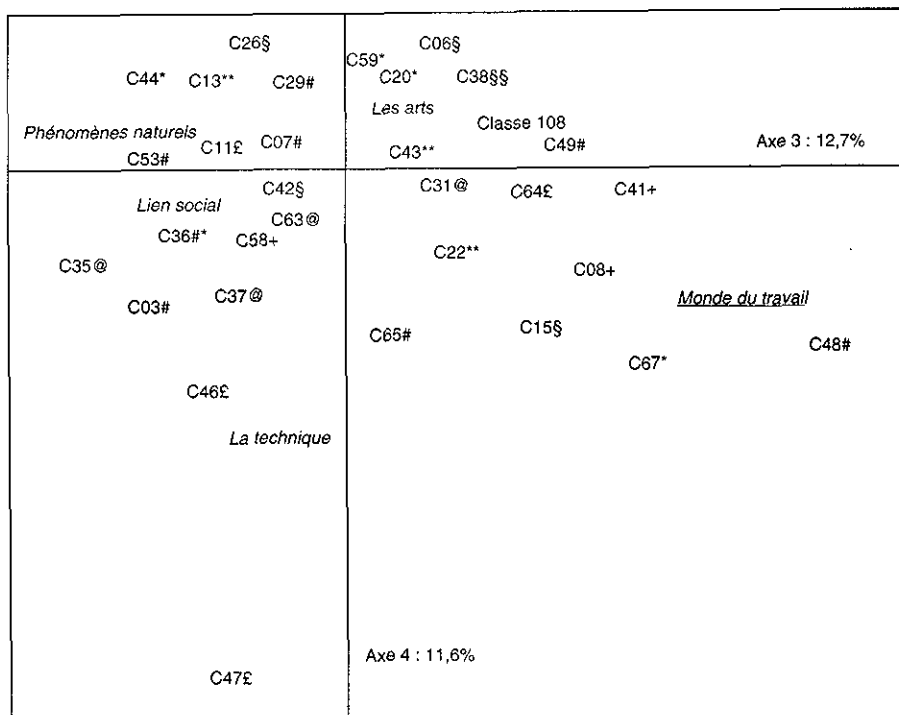
Tout comme les productions auxquelles les PAE peuvent donner lieu, les thèmes qui sous-tendent les projets ne se répartissent pas de façon aléa-

toire en fonction de la composition sociale du public scolaire des collèges. En outre, l'analyse des correspondances révèle un certain nombre d'oppositions qui tendent à valider notre hypothèse pour une partie seulement de nos établissements. Ainsi l'on peut constater que dans les collèges à recrutement modeste ou très modeste, les PAE sont l'occasion de réaliser des activités dont les thèmes traduisent un triple souci : être proche de la réalité quotidienne et des choses concrètes ; sensibiliser les élèves au fonctionnement de l'entreprise et, d'une manière plus générale, aux réalités du monde du travail ; se préoccuper de la qualité des relations humaines aussi bien au sein de l'établissement qu'entre l'établissement et l'environnement local (graphiques 2 et 3). Nous

**Graphique 2. — Les thèmes PAE —  
Analyse des correspondances — Plan 1-2**



**Graphique 3. — Les thèmes PAE —  
Analyse des correspondances — Plan 3-4**



Légende pour la composition sociale du public scolaire des colléges :

- |                         |                         |                        |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| @ Très défavorisés      | * Ouvriers              | § Classes moyennes     |
| # Employés              | ** Très ouvriers        | §§ Classes supérieures |
| #* Employés défavorisés | + Agriculteurs-ouvriers | £ Artisans-commerçants |

n'avons pas à juger du bien-fondé de ces choix qui expriment probablement la volonté légitime de répondre aux difficultés rencontrées dans ces collèges, notamment pour canaliser un certain nombre de comportements déviants. Mais dans le même temps, nous ne pouvons manquer d'observer que, de par leurs choix, ces établissements se singularisent des autres en privant leurs élèves — ne serait-ce que ponctuellement et par nécessité impérieuse — soit d'apports qui peuvent se révéler décisifs dans le déroulement de la carrière scolaire de chacun, soit d'enrichissements culturels que seules peuvent apporter des activités se situant quelque peu en marge des enseignements.

Il serait pourtant faux d'attribuer à tous nos établissements populaires les caractéristiques que nous venons de développer. Une partie de ceux-ci s'en distingue effectivement assez nettement en faisant apparaître quatre tendances distinctes :

— la première laisse transparaître le souci, pour un petit noyau de collègues, de rompre le relatif isolement culturel dans lequel se trouve une bonne partie de leurs élèves en leur offrant la possibilité de parfaire leur connaissance des civilisations étrangères ou en leur permettant de s'adonner à la pratique d'une activité sportive qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer (6) dans le cadre scolaire (graphique 2) ;

— la seconde concerne un groupe d'établissements qui font des PAE une occasion de renforcer les apprentissages scolaires ou de contribuer à l'amélioration de l'organisation pédagogique. Il faut souligner au passage que ces préoccupations ne sont toutefois pas l'apanage des collègues à recrutement modeste ou défavorisé. Elles sont aussi le fait d'établissements qui scolarisent des élèves issus de milieux élevés ou très élevés (graphique 4 et tableau 2, classe 109, annexe III) ;

— la troisième tendance illustre également cette relative non congruence entre les thèmes des PAE et la composition sociale des collègues. La technique que l'on aurait pu associer, *a priori*, aux établissements populaires parce qu'elle traite des applications concrètes et pratiques des découvertes scientifiques, constitue le thème privilégié d'un groupe de collègues relativement dissemblables du point de vue de leur recrutement (graphiques 2 et 3) ;

— enfin, la quatrième tendance révèle quelques collègues à recrutement modeste qui, en mettant l'accent sur les arts, font figure d'exception et, du

même coup, se rapprochent du profil de quelques-uns des établissements à recrutement social élevé ou très élevé (graphiques 2 et 3). Ainsi peut-on supposer que les choix de ces quelques établissements populaires sont susceptibles de réduire de façon non négligeable les inégalités d'accès à la culture pour les élèves les plus démunis.

## CONCLUSION

Contrairement à ce que l'on pourrait penser *a priori*, la question de l'autonomie des établissements scolaires et de la décentralisation du système éducatif n'est pas nouvelle. Déjà évoquée dans l'enquête parlementaire de 1989 sur l'enseignement secondaire (Gautherin, 1989), elle resurgit, accompagnée de connotations très libérales lors de la création, au cours des années soixante, du service d'enseignement privé financé par l'État (Tanguy, 1972). On peut néanmoins considérer que la décennie quatre-vingt représente une étape importante dans le mouvement de fond qui a contribué à la localisation des actions pédagogiques dont une partie était explicitement destinée à égaliser les chances de réussite scolaire. Une bonne dizaine d'années se sont écoulées depuis l'application des premières mesures. Assiste-t-on aux effets attendus ? La recherche dont nous rendons compte ici s'efforce d'apporter quelques éléments de réponse.

En résumé, nous retiendrons que même si quelques nuances s'imposent, l'hypothèse que nous avons posée au départ est en bonne partie validée. On observe effectivement que la nature des activités entreprises et les objectifs poursuivis à travers les projets d'action éducative — choisis comme indicateurs privilégiés permettant d'apprécier les effets de la décentralisation et ceux qui résultent de l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires — varient sensiblement en fonction de la composition sociale du public scolaire. Nous assistons de la sorte, non pas à une simple différenciation mais à une véritable hiérarchisation des établissements. Hiérarchisation dans le sens où les savoirs et les savoir-faire transmis dans le cadre des PAE n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime. Ainsi, loin de se combler, les écarts entre établissements peuvent, dans certaines circonstances, se creuser. Notre enquête empirique montre que

dans les collèges très défavorisés ou à recrutement social modeste, les PAE sont, dans la plupart des cas, l'occasion de proposer des activités destinées à parfaire la socialisation des élèves ou à faciliter leur intégration scolaire. Activités où l'accent est mis sur le travail manuel et à travers lesquelles se manifestent des préoccupations très pragmatiques. À l'inverse, dans les collèges à recrutement social élevé ou très élevé, on accorde une large place à la formation artistique sans pour autant négliger l'apport de connaissances qui constitue un complément non négligeable des activités d'enseignement proprement dites. Les PAE constituent un prolongement apprécié des activités de classe en permettant un renforcement du bagage intellectuel selon des modalités originales qui témoignent, dans certaines cas, d'un rapport gratuit et désintéressé à la culture.

On ne peut manquer d'observer que l'insistance sur la nécessaire prise en compte des caractéristiques locales des établissements scolaires — dont la diversité culturelle et sociale des élèves représente une donnée essentielle — peut conduire à un maintien des hiérarchies et peut contribuer à entretenir les processus de ségrégation sociale par l'école.

On ne peut cependant généraliser ces tendances à l'ensemble de nos collèges. Une minorité de nos établissements populaires ne faisant pas partie des plus défavorisés semblent faire exception. Dans ces collèges, on note une forte mobilisation sur les activités artistiques et de nombreux projets témoignent d'un souci d'ouverture culturelle.

Parvenu au terme de la première étape de cette recherche, nous n'avons pas la prétention d'établir un bilan définitif. Un certain nombre de questions jusque-là délaissées méritent d'être approfondies. Une étude monographique réalisée auprès d'un

échantillon de collègues représentatif des tendances révélées par l'enquête extensive pourrait constituer un complément utile à nos premières investigations qui ont privilégié une approche macro-sociologique. Analyse qui permettrait probablement de rendre compte du rôle déterminant que jouent le chef d'établissement et une minorité active d'enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des PAE.

L'étude du financement des PAE devrait également nous apprendre beaucoup sur la manière dont les autorités de tutelle guident et contrôlent les décisions qui sont prises par les établissements. Accorde-t-on des priorités à certains objectifs ? Tente-t-on, par le biais des aides attribuées, d'éviter que se développe une trop grande différenciation des collèges ?

Par ailleurs, il est clair que la marge de manœuvre dont peut disposer l'établissement scolaire ne se résume pas aux choix qui peuvent être opérés dans le cadre des PAE. On peut même considérer que l'essentiel ne se joue pas là. Les décisions qui concernent les structures pédagogiques — et dont certaines relèvent à présent de l'entière responsabilité de l'établissement — peuvent avoir une incidence bien plus forte sur les processus de ségrégation scolaire ; en particulier, toutes les mesures destinées à attirer un public favorisé par l'intermédiaire d'options rares ou la création de classes d'excellence. Une plus grande latitude des établissements peut-elle s'accompagner du développement des phénomènes de concurrence et contribuer à alimenter une logique de « marché scolaire » (Ballion, 1991 ; Derouet, 1991 ; Henriot Van-Zanten, 1994) ?

Gilles Combaz

Unité de recherche « Sociologie de l'éducation »  
CNRS - Université Paris V - URA 887

## NOTES

\* Nous tenons à remercier Gabriel Langouët et Éric Plaisance qui par leurs conseils et leurs suggestions nous ont permis d'améliorer sensiblement les premières versions de ce texte.

- (1) Note de service n° 81-305 du 24 août 1981. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 3 septembre 1981.
- (2) Note de service n° 83-228 du 6 juin 1983. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 24 du 16 juin 1983.

(3) Note de service n° 82-249 du 11 juin 1982. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 24 du 17 juin 1982.

(4) Note de service n° 81-305 du 24 août 1981, op. cité.

(5) Le lecteur soucieux d'éprouver la validité des règles qui ont présidé au dépouillement et à l'interprétation des données se reportera à l'annexe II. Cette dernière rend également compte de la façon dont a été construite la typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire.

(6) Il s'agit de la plongée sous-marine.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMIEL-DONNAT J. (1994). — Pas de nouveaux pouvoirs sans nouveaux devoirs. **Les cahiers pédagogiques**, n° 325, p. 59-61.
- BALLION R. (1991). — **La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée**. Paris : Hatier.
- BARDIN L. (1993). — **L'analyse de contenu**. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHAMBON A., DEROUET, J.-L. (1989). — Établissements scolaires et décentralisation. In INRP — **GES Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques**, CDDP d'Indre-et-Loire, p. 99-114.
- DEROUET J.-L. (1991). — Décentralisation et droits des usagers. Dix ans de recherche en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France. **Savoir, éducation, formation**, n° 4, p. 619-641.
- FÉNELON J.-P. (1981). — **Qu'est-ce que l'analyse des données ?** Paris : Lefonen.
- FIALAIRE J. (1992). — Bilan de la décentralisation dans les lycées et collèges. **Savoir, éducation, formation**, n° 2, p. 216-222.
- GAUTHERIN J. (1993). — La latitude des lycées. Autonomie et décentralisation dans l'enquête parlementaire de 1999. In HENRIOT VAN-ZANTEN A., PLAISANCE É., SIROTA R., Ed., **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**. Paris : L'Harmattan, p. 283-295.
- GREFFE X. (1989). — Les contenus inattendus de la décentralisation. Le cas des lycées et collèges. **Savoir, éducation, formation**, n° 1, p. 47-56.
- HENRIOT VAN-ZANTEN A. (1994). — Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché. **Société française**, n° 48, p. 4-10.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- JAMBU M. (1976). — *Comparaison d'un modèle factoriel et d'un modèle hiérarchique*. **Consommation**, vol. 13, n° 2, p. 69-108.
- JAMBU M. (1989). — **Exploration informatique et statistique des données**. Paris : Bordas.
- LEGRAND L. (1994). — De droite, de gauche ? **Les cahiers pédagogiques**, n° 325, p. 40-41.
- MERCEREAU F. (1980). — Décentralisation et inégalités en matière d'action sanitaire et sociale. **Recherche sociale**, n° 75, p. 89-99.
- PRÉTECEILLE E. (1985). — Crise hégémonique et restructuration territoriale de l'État. La gauche et la décentralisation en France. **Revue internationale d'action communautaire**, vol. 13, n° 53, p. 49-60.
- PRÉTECEILLE E. (1988). — **Mutations urbaines et politiques locales**. Paris : Centre de sociologie urbaine.
- ROBERT A. (1993). — **Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours**. Paris : Nathan.
- TABARD N. (1993). — **Représentation socio-économique du territoire. Typologie des quartiers et communes selon la profession et l'activité économique de leurs habitants**. Paris : I.N.S.E.E.
- TANGUY L. (1972). — L'État et l'école. L'école privée en France. **Revue française de sociologie**, vol. 13, n° 3, p. 325-375.
- TANGUY L. (1980). — Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école. **Sociologie et sociétés**, vol. 12, n° 2, p. 53-65.
- TANGUY L. (1983). — **Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France**. **Revue française de sociologie**, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- THÉRY H. (1980). — Quelle décentralisation ? Quelle politique sociale ? **Recherche sociale**, n° 75, p. 5-11.

## ANNEXES

### ANNEXE I : DÉFINITION DES CATÉGORIES D'ANALYSE DE CONTENU

*Les thèmes ont été regroupés en douze rubriques.*

1 — Les arts : définis comme l'ensemble des activités humaines créatrices dont la finalité est l'expression d'un idéal esthétique.

2 — L'homme et les sociétés du passé : dont l'objet est la connaissance des événements du passé et des faits relatifs à l'évolution de l'humanité. Il s'agit principalement de l'histoire et de l'archéologie.

3 — Les phénomènes naturels : sont regroupés sous ce thème l'ensemble des projets qui se propo-

sent d'étudier les êtres et les corps vivants dans la nature ainsi que les milieux dans lesquels on peut les observer. Les principaux domaines concernés sont la zoologie, la botanique, la géologie et l'écologie.

4 — La technique : cela concernera les applications de la connaissance théorique dans le domaine de la production, de l'économie et de la communication.

5 — L'économie : on regroupera ici les projets qui traitent des faits relatifs à la production, à la distribution et à la consommation des richesses dans une collectivité humaine.

6 — Le monde du travail : thèmes à travers lesquels on propose aux élèves de découvrir et d'étudier un secteur ou une unité de production. La production étant définie comme l'ensemble des activités et des moyens qui permettent de créer des biens matériels et des services.

7 — Les sciences : on regroupera ici les disciplines scientifiques dans lesquelles le calcul et l'observation ont une grande part : la physique, la chimie, les mathématiques et l'astronomie.

8 — *Les civilisations étrangères* : thème qui rassemble les projets dont l'objectif est de découvrir et d'étudier un ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques ou techniques) communs à une société ou à un groupe de sociétés autre que la société française.

9 — Le lien social : thème qui regroupe les projets qui visent à établir, à améliorer ou à renforcer des relations entre individus, soit au sein de l'établissement (entre élèves, entre élèves et enseignants), soit à l'extérieur (entre des personnes de l'établissement et des personnes habitant le quartier).

10 — Apprentissages scolaires et modes d'organisation pédagogique : sous ce thème sont rassemblés les projets qui peuvent avoir pour objectif : le renforcement des acquisitions dans une matière scolaire donnée ; l'amélioration des compétences instrumentales et/ou des capacités opératoires ; la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires et les activités intellectuelles ; l'organisation de la classe (décloisonnement, interdisciplinarité) ; l'apprentissage de méthodes de travail.

11 — Sport et pratiques corporelles : on regroupera sous ce thème les projets dans lesquels on propose aux élèves de pratiquer : soit un sport défini strictement comme une activité physique qui suppose l'affrontement ou la compétition dans un cadre réglementaire et institutionnel précis (athlétisme, football...) ; soit une activité physique à finalité hygiénique ou hédonique (relaxation, randonnée pédestre, plongée sous-marine...).

12 — Vie pratique : ce thème rassemble les projets qui ont pour vocation d'agir ou de réfléchir sur certains aspects matériels ou domestiques de la vie quotidienne (sécurité routière, cadre de vie au collège, santé, économie domestique, alimentation...).

*Les productions sont regroupées en quatre rubriques*

1 — Les productions scolaires : sont rassemblées dans cette catégorie des productions qui, aussi bien du point de vue de la forme qu'elles

prennent que des objectifs poursuivis, sont proches de ce qui est réalisé dans le cadre des activités habituelles de la classe. Il peut s'agir de rédiger un compte rendu écrit à la suite d'une visite d'entreprise, de confectionner un dossier ou de faire un exposé sur un thème qui est en rapport avec les programmes d'enseignement. Le caractère scolaire de ces productions est d'autant plus marqué que, dans la plupart des cas, elles font l'objet d'une notation qui s'intègre parfaitement aux évaluations réalisées périodiquement dans le cadre des enseignements.

2 — Les productions artistiques : on regroupe dans cette catégorie les productions qui ont pour objectif, à travers une activité créatrice, d'exprimer un idéal esthétique. Concrètement, il peut s'agir d'écrire une chanson, une poésie, un roman, une pièce de théâtre, de fabriquer un objet décoratif ou de réaliser une fresque murale. Soulignons que la part créative de la production peut être plus ou moins poussée. Si l'on reprend l'exemple du théâtre, cela peut aller du cas où il s'agit simplement de la mise en scène d'une pièce du répertoire classique jusqu'au cas où l'on prévoit d'écrire la pièce, de la mettre en scène, de fabriquer les décors et les costumes.

3 — Les productions intellectuelles : elles résultent d'activités qui nécessitent, de façon prioritaire, la mise en œuvre de capacités de raisonnement ou de compréhension et qui peuvent donner lieu, soit à une production écrite, soit à une production orale sur des thèmes qui ne sont pas en rapport direct avec les programmes d'enseignement.

4 — Les productions matérielles : c'est l'ensemble des productions qui, à travers une action sur la matière, vise la transformation de celle-ci. Dans la plupart des cas, ces productions résultent essentiellement d'un travail manuel et elles sont appelées à remplir une fonction pratique. Il s'agit par exemple de réaliser des aménagements matériels au sein de l'établissement scolaire ou de fabriquer un objet (à l'exception des objets décoratifs).

## ANNEXE II : L'ANALYSE DES DONNÉES

### I — Règles qui ont guidé le dépouillement et l'interprétation dans le traitement des données

Parmi les nombreux ouvrages publiés en langue française sur l'analyse des données, celui de



Michel Jambu (1989) est l'un des seuls à traiter ces aspects avec suffisamment de précisions et de clarté. Nous nous en sommes largement inspiré pour ce travail.

### 1 — L'analyse factorielle des correspondances

Deux analyses factorielles ont été réalisées : une pour les productions réalisées dans le cadre des PAE et une pour les objectifs. Nous prendrons l'exemple des thèmes pour illustrer la démarche qui a été suivie. Ont été considérés comme éléments actifs dans l'analyse, les thèmes en tant que « points variables » et les collèges appréhendés isolément comme « points individus ». Seulement les éléments dont la contribution était supérieure à la moyenne ont été retenus comme « éléments explicatifs ». Un élément est qualifié d'explicatif de tel ou tel axe factoriel lorsqu'il contribue suffisamment à la variance de cet axe. Ont été projetés sur les plans factoriels en éléments supplémentaires : les productions, les classes issues de la classification automatique et les points qui représentent les centres de gravité des collèges regroupés selon la composition sociale de leur public scolaire. Les points qui représentent ces différents éléments supplémentaires ont été consi-

dérés comme « bien expliqués » par les axes factoriels — et de ce fait, reportés sur les graphiques — lorsque leur contribution relative à l'excentricité atteignait une valeur minimum de 0,50. L'indice noté COR qui permet de caractériser l'excentricité d'un point *i* par rapport à un axe factoriel *F* représente le cosinus carré de l'angle formé par *i* et l'axe *F*. Le COR permet d'apprécier la qualité de représentation des points projetés.

### 2 — La classification ascendante hiérarchique

Les deux groupes de variables indépendantes (productions et thèmes) ont donné lieu à deux classifications distinctes. Un certain nombre d'aides à l'interprétation nous ont permis d'apprécier les contributions de ces deux groupes de variables explicatives à l'excentricité des classes. Une variable est dite « explicative » lorsque sa contribution à l'excentricité (notée COR) d'une ou plusieurs classes est supérieure ou égale à la valeur moyenne des contributions de l'ensemble des variables.

## II — La typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire

L'objectif visé ici était de construire une typologie de nos collèges qui résulte de regroupements

Tableau 1 — Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire

La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %

Libellés des classes	Nombre de collèges	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi*	Nationalité étrangère	Boursiers
Très favorisés-classes sup.	5	0,3	10,9	50,1	17,9	11,7	4,8	3,8	0,9	12,2
Favorisés-classes moyennes	9	0,3	7,2	27,5	24,2	17	17,6	4,8	1	18,4
Artisans-commerçants	6	2,1	10,4	11,8	17,4	19	31,7	6,1	0,3	30
Employés	11	0,3	4,7	17,4	21,2	22,2	27,1	6	1,5	24,6
Employés défavorisés	5	0,2	6,3	17,9	19,7	19,6	21,5	12,8	9	40,8
Agriculteurs-ouvriers**	6	11	7,5	6,6	9,9	10,9	45,5	6,7	1,4	48,5
Ouvriers	9	3,5	6,6	9,9	16,1	14,8	42,1	5,7	0,9	34,9
Très ouvriers	10	1,8	3,9	6,4	21,5	9,4	46,5	8,1	1,4	36,7
Très défavorisés	6	0,8	3,4	5	10,6	12,3	34,7	30,9	22,4	74,2
Ensemble des collèges	67	2,2	6,4	15,9	18,2	15,4	31,5	8,6	3,5	34,3

\* En toute hypothèse, la catégorie « sans emploi » peut correspondre à des situations socio-économiques fort diverses et, de ce fait, ne représenter que peu d'intérêt pour la recherche. Nous l'avons pourtant introduite comme variable dans la classification automatique car, dans notre cas, elle constitue un indicateur pertinent de précarité. Le taux de sans emploi est effectivement très corrélé au taux de boursiers : + 81.

\*\* Cette catégorie regroupe des établissements qui sont implantés sur des communes qui se caractérisent par une forte proximité entre le pôle agricole et le pôle ouvrier. Communes qui correspondent au type « A2 agriculture-industrie » dans la classification des quartiers et des communes réalisée par Nicole Tabard (1993).

suffisamment homogènes du point de vue des caractéristiques sociologiques du public scolaire. La mise en œuvre d'une classification ascendante hiérarchique et les calculs de contribution qui en découlent nous ont permis de répondre à cette exigence : obtenir, selon une procédure méthodi-

quement contrôlée, une partition d'établissements construite selon une batterie d'indicateurs socio-démographiques jugés suffisamment pertinents. Le contenu des différentes classes et les variables qui les caractérisent sont consignés dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 2 — Variables explicatives de l'excentricité des classes issues de la C.A.H.

Classes	Variables explicatives affectées du signe de la contribution (COR > ou = 0,111)
Très favorisés-classes sup.	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : + 0,17 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : + 0,42 ; Ouvriers : - 0,23
Favorisés-classes moyennes	Cadres et professions intellectuelles supérieures : + 0,18 ; Professions intermédiaires : + 0,22 ; Ouvriers : - 0,23 ; Boursiers : - 0,19
Artisans-commerçants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : + 0,70 ; Employés : + 0,15
Employés	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : - 0,13 ; Employés : + 0,51
Employés défavorisés	Employés : + 0,24 ; Ouvriers : - 0,21 ; Nationalité étrangère : + 0,23 ; Agriculteurs exploitants : - 0,13
Agriculteurs-ouvriers	Agriculteurs exploitants : + 0,54 ; Professions intermédiaires : - 0,17
Ouvriers	Ouvriers : + 0,44 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : - 0,16
Très ouvriers	Ouvriers : + 0,28 ; Employés : - 0,29 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : - 0,12 ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : - 0,21
Très défavorisés	Sans emploi : + 0,32 ; Nationalité étrangère : + 0,29 ; Boursiers : + 0,22

*Lecture* : l'écart de la classe « ouvriers » par rapport au centre du nuage s'explique par une sur-représentation des ouvriers et par un déficit de cadres et de professions intellectuelles supérieures.

### ANNEXE III : ANALYSE DES CORRESPONDANCES ET CLASSIFICATION ASCENDANTE HIÉRARCHIQUE

Tableau 1 — Les productions réalisées dans le cadre des PAE

Classes	Collèges constituant chaque classe	Variables explicatives de l'excentricité des classes (COR > 0,25)	Position des classes par rapport aux axes factoriels (COR > 0,50)
Classe 125	C24*, C26\$, C31@, C10*, C3#, C43**, C4#, C11£, C2*, C33@	Productions artistiques : - 0,42 Productions matérielles : + 0,54	0,51 sur F2
Classe 123	C56**, C49#, C65#, C6\$, C18*, C41 +	Productions scolaires : - 0,26 Productions matérielles : + 0,53	0,96 sur F1
Classe 124	C13**, C29#, C39 §§, C15\$, C51£, C32 §§	Productions artistiques : + 0,55 Productions intellectuelles : - 0,39	0,69 sur F2
Classe 112	C64£, C58 +, C28§\$, C37@, C53#, C67*, C50**, C69*, C42\$, C36**, C48#	Productions artistiques : - 0,47 Productions matérielles : - 0,26	0,97 sur F1
Classe 118	C59*, C40*, C61 \$, C14§\$, C62#, C55#*	Productions scolaires : - 0,30 Productions artistiques : + 0,69	0,59 sur F1

Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés  
# Employés  
#\* Employés défavorisés

\* Ouvriers  
\*\* Très ouvriers  
+ Agriculteurs-ouvriers

\$ Classes moyennes  
§§ Classes supérieures  
£ Artisans-commerçants

Tableau 2 — Les thèmes des PAE —

Classes	Collèges constituant chaque classe	Variables explicatives de l'excentricité des classes (COR > 0,083)	Position des classes par rapport aux axes factoriels (COR > 0,50)
Classe 97	C37@, C35@, C40*, C14§§	Lien social : + 0,84	0,54 sur F2
Classe 108	C41 +, C64£, C45**, C33@, C49#, C31@	Monde du travail : + 0,16 Vie pratique : + 0,56	0,54 sur F3
Classe 109	C43**, C50**, C19 +, C5 §, C66§, C38§§, C9 +, C51£	Apprentissages scolaires et modes d'organisation pédagogique : + 0,76	0,69 sur F5
Classe 111	C62#, C18*, C56**, C23#, C34@, C10*	Technique : + 0,14 Civilisations étrangères : - 0,32 Vie pratique : + 0,11	0,52 sur F2
Classe 114	C28§§, C26§	Phénomènes naturels : + 0,13 Sciences : + 0,10 Vie pratique : + 0,56	0,53 sur F6

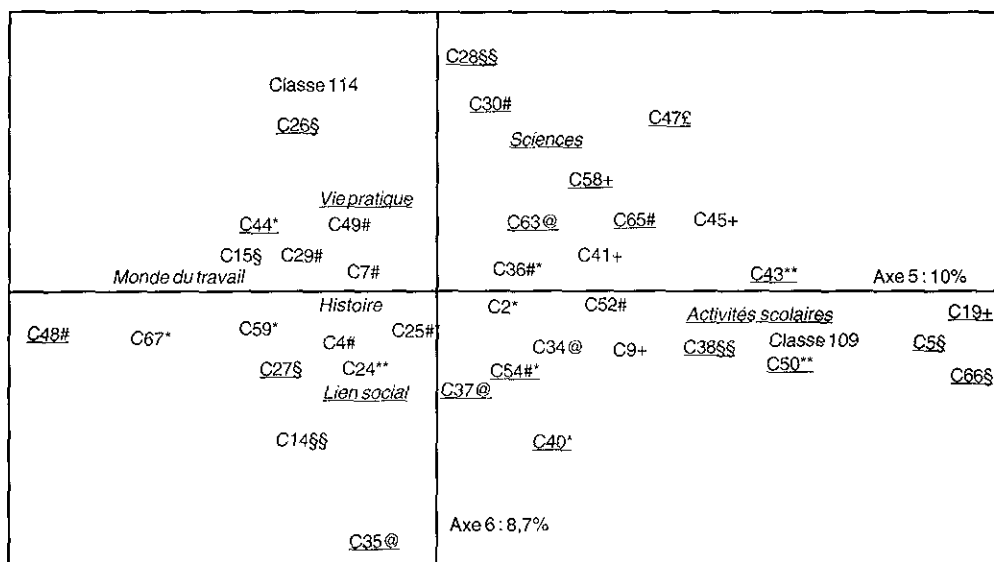
Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés  
# Employés  
#\* Employés défavorisés

\* Ouvriers  
\*\* Très ouvriers  
+ Agriculteurs-ouvriers

§ Classes moyennes  
§§ Classes supérieures  
£ Artisans-commerçants

Graphique 4. — Les thèmes PAE —  
Analyse des correspondances — Plan 5-6



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés  
# Employés  
#\* Employés défavorisés

\* Ouvriers  
\*\* Très ouvriers  
+ Agriculteurs-ouvriers

§ Classes moyennes  
§§ Classes supérieures  
£ Artisans-commerçants

1000 1000 1000  
1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000  
1000 1000

1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000  
1000 1000

1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000  
1000 1000

1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000  
1000 1000

1000 1000

1000 1000 1000  
1000 1000 1000

1000 1000  
1000 1000

# Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges\*

Olivier Cousin

---

*Les élèves de douze collèges ont été suivis dans leur scolarité de la 5<sup>e</sup> à la fin de la 3<sup>e</sup>. Les mécanismes de la sélection et de l'orientation ont été analysés à chaque palier du système scolaire à partir d'une étude statistique complexe utilisant la méthode de l'analyse de régression multiple. L'étude de la sélection montre plusieurs phénomènes : bien qu'il existe des variables particulièrement discriminantes ayant une forte valeur prédictive de la réussite scolaire (origine sociale, âge, sexe), la sélection des élèves varie selon les établissements. Les collèges produisent donc, en partie, l'échec scolaire. Bien qu'il existe une corrélation importante entre la composition sociale de l'établissement et l'orientation des élèves, on constate des écarts à la moyenne importants. Ainsi il existe un effet établissement, ce qui laisse à penser que la sélectivité d'un établissement ne se réduit pas à sa composition sociale, elle est aussi le produit des actions et des conduites des acteurs (équipe de direction, personnel éducatif et professeurs). La nature de la cohésion sociale varie selon les collèges et ce sont les établissements qui réussissent à définir collectivement leurs objectifs et à dépasser la division entre tâches éducatives et actions pédagogiques qui se révèlent les moins sélectifs.*

---

**B**ien que l'école reste une institution centralisée et chargée de donner le même savoir à tous les élèves, elle supporte dans son organisation même une part de différenciation entre les établissements. Officiellement depuis 1989, et avant pour un grand nombre d'entre eux, les établissements scolaires doivent, à partir d'un diagnostic de leur situation, établir un projet afin de remédier aux problèmes rencontrés. Ils possèdent donc une part d'autonomie. Chaque établissement élabore une politique afin de répondre à la situation à

laquelle il est confronté. Les collèges ont été les premiers à bénéficier de cette marge de manœuvre et à se lancer dans ce que l'on nomme les « politiques d'établissements ».

Introduire l'établissement, comme variable explicative, dans la problématique de l'inégalité des chances signifie qu'il ne s'agit plus seulement d'évaluer les chances de réussite des jeunes globalement mais de se demander si ces chances sont les mêmes quel que soit le collège. Ainsi, la

problématique de l'échec scolaire adopte le principe de l'analyse écologique, jusqu'ici essentiellement appliquée à la sociologie électorale. Les mécanismes de production du parcours scolaire des élèves sont donc appréhendés à partir des modes d'organisation des établissements scolaires. De l'organisation des établissements, nous retiendrons principalement les objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par l'établissement à travers son projet ainsi que l'engagement et la participation des acteurs dans la politique de l'établissement. Nous faisons l'hypothèse suivante : toutes choses égales par ailleurs, l'orientation des élèves dépend de l'établissement, et la construction sociale de l'établissement rend, en partie, compte de ces variations de sélectivité. *L'établissement existe comme une entité sociale à part entière en fonction de sa capacité à construire une norme collective partagée par l'ensemble des intervenants. Celle-ci s'élabore à partir de la définition que chaque acteur donne de la situation et de l'interprétation qu'il donne de son rôle dans un ensemble social. L'hypothèse d'un effet établissement (1) vise donc à répondre à une double question : à population équivalente existe-t-il des variations dans les logiques d'orientation entre les établissements ? En quoi l'organisation sociale de l'établissement permet-elle de rendre compte de ces variations (2) ?*

Les collèges se distinguent à la fois par leur sélectivité et par leurs politiques (3). Si dans l'ensemble, ce sont les enfants appartenant aux couches supérieures et les établissements au recrutement social le plus favorisé qui réussissent le mieux, on constate qu'à population équivalente les collèges ne connaissent pas les mêmes résultats. La sélectivité des établissements ne se réduit donc pas à leur composition sociale. *L'échec scolaire est aussi en partie produit par l'établissement. Les politiques des établissements varient significativement d'un collège à l'autre et ce sont les collèges connaissant le plus fort degré de cohésion sociale entre les acteurs et le plus fort engagement des enseignants dans la politique définie par l'établissement qui se montrent les moins sélectifs et les plus équitables. Par rapport à des collèges comparables, ces établissements conduisent un plus grand nombre d'élèves en seconde trois ans après la cinquième et ils réussissent quelquefois à réduire les inégalités sociales.*

Nous avons testé l'hypothèse d'un effet établissement sur un ensemble de douze collèges, entre

septembre 1990 et juin 1993. Deux moments ont rythmé cette recherche. Dans un premier temps, à partir d'un suivi de l'ensemble des élèves de 5<sup>e</sup> jusqu'en fin de 3<sup>e</sup>, la production scolaire des collèges a été interprétée par rapport à l'orientation des élèves à chaque fin d'année. L'attention a été particulièrement portée sur la capacité des établissements à amener, en 3 ans, les élèves de la 5<sup>e</sup> au lycée. La sélectivité relative des collèges est évaluée par rapport à la moyenne des douze collèges retenus. Puis, dans un deuxième temps, nous avons cherché à définir les modes d'organisation des établissements à partir d'entretiens réalisés avec les principaux acteurs du système scolaire (équipe de direction, enseignants, personnel d'encadrement éducatif).

## LA SÉLECTIVITÉ DES COLLÈGES

La sélectivité des établissements peut être appréciée à chaque niveau scolaire en fonction de l'orientation des élèves et de leurs notes moyennes sur l'année (4). L'échantillon de départ comprend 1 516 élèves répartis sur les 12 collèges. Nous présenterons tout d'abord l'orientation générale des élèves, puis selon les établissements en fin de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>.

### La 5<sup>e</sup>, une classe sélective

La classe de 5<sup>e</sup> représente le premier palier d'orientation du système scolaire français. Jusqu'au collège, l'orientation n'entre pratiquement pas en jeu dans la scolarité, les élèves passent dans la classe supérieure ou redoublent. À partir de la 5<sup>e</sup>, les familles doivent « choisir », selon différents paramètres, la filière de leurs enfants. Parmi les 1 516 élèves inscrits en 5<sup>e</sup>, les trois quarts (75,5 %) passent en 4<sup>e</sup> et 12,5 % redoublent. De la sorte, 88 % des collégiens restent dans l'enseignement général. L'essentiel des élèves qui sortent de l'enseignement général part en 4<sup>e</sup> technologique. La proportion des élèves « sortants » diminue chaque année depuis le début des années 80 en raison de la suppression des classes de CPA et CPPN.

Les résultats obtenus dans cette étude sont conformes aux données fournies par les grandes enquêtes sociologiques (5). Dans l'ensemble les garçons sont plus pénalisés que les filles qui, à note équivalente, passent toujours plus souvent dans la classe supérieure (6). Les inégalités

sociales sont encore plus marquées que les inégalités entre filles et garçons. À note équivalente, les enfants d'ouvriers passent moins que la moyenne et vont constituer l'essentiel des effectifs des classes de LP (7). Enfin, l'âge est la variable la plus discriminante. Les élèves qui n'ont jamais pris de retard passent beaucoup plus que tous les autres, et les chances de passer en 4<sup>e</sup> diminuent dès que les élèves prennent du retard (8). Mais ces résultats globaux cachent de grandes différences selon les établissements.

### L'orientation par établissement

La sélectivité des établissements doit être interprétée de manière relative. Il est nécessaire de replacer les collèges dans leur « catégorie », un établissement est sélectif par rapport à un autre, comparable en terme de recrutement social, et non pas dans l'absolu. Cette précision vise à tester l'hypothèse d'un effet établissement, c'est-à-dire à se demander si à recrutement équivalent, l'orientation des élèves est la même dans les établissements.

#### *Des probabilités de passage très inégales*

Il n'est pas étonnant de constater que l'orientation change selon les établissements puisque les collèges retenus dans cette étude ont des profils sociologiques très différents. Si, en moyenne, 75,5 % des élèves passent en 4<sup>e</sup>, cette probabilité varie entre 50 % pour le collège le plus sélectif en fin de 5<sup>e</sup> et 87,5 % pour le collège le moins pénalisant. Cinq collèges font significativement plus

passer en 4<sup>e</sup> alors que 3 établissements sanctionnent plus sévèrement leurs élèves.

Corrélativement, il en va de même pour le redoublement et l'orientation vers le LP. Si, en moyenne, 12,5 % des élèves redoublent, dans certains collèges le taux de redoublement peut s'élever jusqu'à 25 %, ou ne toucher que 3 % des collégiens dans d'autres. Les départs vers les 4<sup>e</sup> technologique oscillent entre 16 % et 1,5 %, alors qu'il est de 6,5 % en moyenne. Ces variations s'expliquent à la fois par le recrutement social des établissements et par les stratégies des collèges et des familles. Ainsi, dans quelques établissements l'orientation vers le LP est l'exception et les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, redoublent. Dans d'autres, au contraire, le redoublement est l'exception. Enfin, il existe aussi des collèges qui pratiquent massivement les deux types d'orientation. C'est le cas, par exemple, d'un établissement populaire qui fait plus redoubler que la moyenne (17 %) et oriente plus souvent ses élèves en 4<sup>e</sup> technologique (10 %).

Les mêmes observations peuvent être faites à partir des principales variables présentées précédemment. Selon les établissements les filles et les garçons n'ont pas les mêmes chances de succès et, surtout, dans certains cas les écarts s'accroissent alors que dans d'autres ils diminuent et quelquefois s'inversent. Le même constat s'impose quand on compare les chances de passer des élèves selon leur origine sociale ou selon leur année de naissance. Il faut surtout noter l'absence de « logique » apparente. En effet, pratiquement aucun collège ne se situe de la même manière par rapport à la moyenne sur ces trois variables, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 1. — Les différents types de sélection selon les établissements par rapport à la moyenne, en fin de 5<sup>e</sup>

	Garçons/filles	Élève à « l'heure »/en retard	Ouvriers/cadres supérieurs
Augmentation des écarts	œilletts, Vaughan Ellington, Ravel	Vaughan, Ionesco Ellington, Reinhardt Chardonne	œilletts, Le Marais Ionesco Ravel
Diminution des écarts	Genet, Chardonne Mingus	œilletts, Marais Genet, Ravel Mingus	Bacchus, Renoir Vaughan, Ellington Chardonne, Mingus
Inversion de tendance	Le Marais, Reinhardt	Bacchus	Reinhardt
Rapports identiques à la moyenne	Bacchus, Renoir Ionesco	Renoir	Genet

Le tableau se lit de la manière suivante : par rapport à la moyenne, le collège des œilletts aggrave les écarts de probabilité de passage entre les filles et les garçons, il diminue les écarts entre les élèves « à l'heure » et les élèves très en retard, et il aggrave les écarts entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres supérieurs.

Seul le collège C. Mingus semble « cohérent », puisqu'il réduit les écarts sur chacune des variables retenues. Il faut aussi souligner qu'il n'y a pas de lien *a priori* entre le recrutement social et cette répartition sur ces trois variables. Parmi les établissements qui aggravent les écarts entre filles et garçons, il y a trois collèges plutôt populaires et un établissement socialement favorisé (Ravel). Il en va de même pour la sélection sociale, si deux des collèges favorisés (Chardonne et Mingus) atténuent les écarts entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres, c'est aussi le cas pour des collèges populaires. Enfin, parmi les établissements qui inversent les tendances observées, c'est-à-dire qui font plus passer les garçons que les filles en 4<sup>e</sup> ou qui conduisent plus d'enfants d'ouvriers en 4<sup>e</sup> que d'enfants de cadres supérieurs, il n'existe pas d'unité ; des collèges populaires et des collèges favorisés sont dans ce cas de figure.

#### Un effet établissement

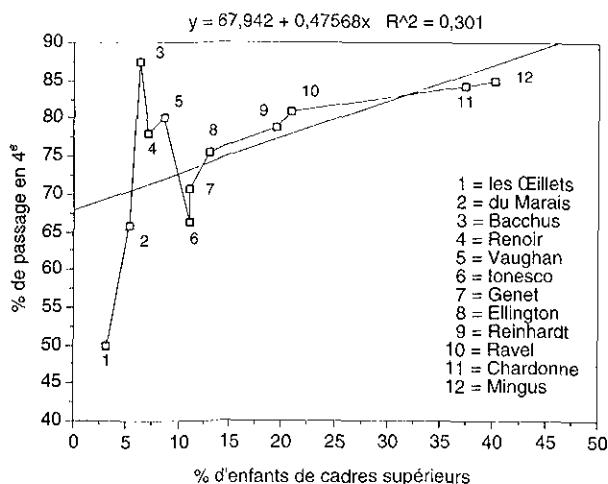
Afin d'apprécier l'effet établissement nous avons introduit une analyse de régression permettant de tester la relation entre le recrutement social des établissements et la probabilité de passer en 4<sup>e</sup>. Ces deux variables sont-elles indépendantes ? Le graphique ci-dessous offre la possibilité de comprendre la complexité du phénomène.

Les établissements sont répartis selon la proportion d'enfants de cadres supérieurs (axes des abscisses), allant du moins favorisé au plus

« bourgeois ». À chaque établissement correspond un taux de passage en 4<sup>e</sup> (axe des ordonnées). La visualisation de la courbe et le calcul de la droite de régression montrent qu'il existe une forte relation entre le recrutement social des établissements et la probabilité de passer en 4<sup>e</sup> ( $R = 0,55$  ;  $T = 2,08$ ) (9). Selon cette courbe, il n'y aurait pas *a priori* d'effet établissement. Or, il existe des points qui s'éloignent suffisamment de la droite de régression pour que le recrutement social des collèges ne puisse, à lui seul, rendre compte de l'orientation des élèves. Ces points représentent des cas « déviants ». Ils sont ceux qui nous intéressent plus particulièrement.

On peut effectivement supposer que, parmi les établissements populaires, la sélectivité du collège 1 est « anormalement » élevée alors que celle du collège 3 est, à l'inverse, « anormalement » faible. Par ailleurs, on constate que les collèges 6 et 7 sont plus sélectifs que les collèges 4 et 5 alors qu'ils sont socialement plus favorisés. En revanche, pour les quatre établissements les plus favorisés, le lien entre la composition sociale et l'orientation reste fort. Ils respectent une certaine hiérarchie, où le collège le plus « bourgeois » des quatre est aussi le moins sélectif. Cependant, la différence entre le recrutement social et l'orientation n'est pas de la même grandeur. Le collège 12, par exemple, est socialement très favorisé (plus de 40 % d'enfants de cadres supérieurs en 5<sup>e</sup>) alors qu'il a un taux de passage en 4<sup>e</sup> très proche du collège 9.

Graphique 1. — Taux de passage en 4<sup>e</sup> par collège en fonction du nombre d'enfants de cadres supérieurs



La présentation de l'orientation de fin de 5<sup>e</sup> autorise donc à rejeter l'hypothèse d'un pur effet linéaire, les catégories sociales réussissent indépendamment les unes des autres, et d'un effet de composition, plus un collège accueille une population favorisée et plus l'ensemble passe dans la classe supérieure. Ces deux hypothèses ne sont pas suffisantes pour expliquer les variations d'orientation entre les collèges. Les écarts à la moyenne observés (tableau 1 et graphique 1) laissent penser qu'on ne peut expliquer la sélection par ces seules voies. En fin de 3<sup>e</sup>, le même phénomène se reproduit mais l'ordre des établissements selon leur capacité d'amener en 3 ans les élèves de 5<sup>e</sup> en seconde est sensiblement bouleversé.

#### La 3<sup>e</sup>, une classe très sélective

Parmi les 1 516 élèves qui constituaient la base de l'échantillon, 928 se retrouvent en 3<sup>e</sup> trois ans



plus tard (61,5 %). Près de 40 % des élèves (577 individus) ont connu des problèmes entre la 5<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>. La plus grande partie d'entre eux a été soit orientée vers l'enseignement technologique, soit contrainte à redoubler. Il y a aussi quelques élèves autorisés à passer dans la classe supérieure qui changent d'établissement ; ce fut le cas pour 85 élèves entre la 5<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup>. Une année plus tard, entre la 4<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>, ce sont encore 47 élèves qui quittent la cohorte sans avoir été directement pénalisés par les établissements (10).

Des deux paliers d'orientation, la classe de 3<sup>e</sup> est la plus sélective. 1/3 des élèves échouent à la fin de la 3<sup>e</sup> (35,5 %) et se voient orientés soit en BEP (26 %), soit vers le redoublement (9,5 %). Les classes de BEP peuvent être perçues comme des classes de relégation, au même titre que les 4<sup>e</sup> technologique, car elles sont essentiellement composées par des élèves ayant des résultats scolaires très médiocres et par les plus âgés d'entre eux (49 % de futurs élèves de BEP obtiennent moins de 8 de moyenne générale en 3<sup>e</sup> et 76 % ont au moins une année de retard). 64 % des jeunes passent en seconde. Le taux de redoublement peut paraître faible, et *a fortiori* celui de l'orientation en BEP très élevé. Deux raisons permettent de l'expliquer. Tout au long de la décennie 80, le taux moyen de redoublements en fin de 3<sup>e</sup> s'est situé autour de 13 % (11) mais il tend à diminuer depuis le début des années 90 et se stabilise autour de 9 % (12). Si le taux de redoublement diminue, c'est à la fois parce que les élèves accèdent de plus en plus à la classe de seconde (13) dans le cadre de la politique des « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » et parce que le nombre de filières a considérablement augmenté ces dernières années, particulièrement dans l'enseignement technique et professionnel. Par ailleurs, les données que nous possédons ne sont pas définitives. En effet, pour quelques élèves, l'orientation en fin de 3<sup>e</sup> sera différente de celle que nous avons enregistrée. L'orientation en BEP ne vaut que si l'élève trouve une place dans le LP de son choix et dans la section désirée. Il n'est donc pas impossible qu'au mois de septembre des élèves n'ayant pu s'inscrire en LP reviennent au collège redoubler.

Au total combien d'élèves traversent sans embûche le collège à partir de la 5<sup>e</sup> ? Sur les 1 516 élèves qui constituent la base de l'enquête, seuls 596 arrivent en seconde en 3 ans, soit près de 40 % (39,5 %). Ils sont un peu plus nombreux

à avoir réussi le brevet des collèges (42,5 %). La sélection est donc considérable et elle a eu lieu, dans les mêmes proportions, en fin de 5<sup>e</sup> et en fin de 3<sup>e</sup>. Au total, 920 enfants ont quitté la cohorte entre la 5<sup>e</sup> et la fin de la 3<sup>e</sup>. La classe de 5<sup>e</sup> est responsable de 40 % des pertes, et la classe de 3<sup>e</sup> de 41 % de l'échec (14). Le taux d'échec, presque 60 % de l'ensemble de la cohorte, est très important et plus élevé que la moyenne nationale. En effet, depuis le début des années 80, ce sont plus de la moitié des élèves de 6<sup>e</sup> qui atteignent la seconde (15). Mais il faut tenir compte ici d'une divergence d'approche. Les recherches nationales auxquelles nous nous référons calculent les taux d'accès de la 6<sup>e</sup> à la seconde « quels que soient le cheminement suivi et le temps mis pour y parvenir ». Ainsi sont pris en compte les redoublants de chaque niveau. Nos données doivent être interprétées avec prudence, puisqu'elles ne signifient pas que sur 100 élèves entrés en 6<sup>e</sup> entre 1988 et 1989, seuls 39 d'entre eux atteindront la classe de seconde. Nous avons abandonné en cours de route les redoublants de 5<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Ce taux mesure donc en réalité la capacité des établissements à amener les élèves de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> en temps « normal », c'est-à-dire en 3 ans.

#### *Des inégalités persistantes*

En 3<sup>e</sup>, les filles restent avantagées. À note équivalente, elles passent plus en seconde que les garçons (67 %/61 %) et partent moins souvent en BEP. On retrouve donc ici, une nouvelle fois, la différence de traitement entre filles et garçons pour l'orientation. Mais il faut noter que si la 4<sup>e</sup> technologique est quasi exclusivement masculine, le LP s'ouvre davantage aux filles. Ceci tient à la nature des filières proposées en LP. Alors que la 4<sup>e</sup> technologique est uniformisée, les BEP regroupent de nombreuses sections fortement différenciées sexuellement (16).

La sélection en fin de 3<sup>e</sup> selon les sexes rend la lecture des données plus complexe. Du fait de la sélection subie en fin de 5<sup>e</sup>, les garçons se situent aux deux extrêmes de la notation en 3<sup>e</sup> ; ce sont les garçons qui obtiennent les moins bonnes notes et ceux qui réussissent le mieux. Mais bien qu'ils obtiennent des notes meilleures que les filles, ils passent moins en seconde et partent plus souvent en BEP. La sélection en fonction du sexe demeure donc en fin de 3<sup>e</sup>, bien qu'elle soit plus faible qu'en 5<sup>e</sup>. Elle conduit à favoriser les filles sur l'en-

semble de la cohorte. Un tiers seulement des garçons arrive à parcourir les 3 années du collège sans encombre (34 %/44,5 % pour les filles).

Les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers se situent aux deux points opposés de la sélection : les premiers passent plus souvent que la moyenne en seconde (87 %) et lorsqu'ils échouent, ils redoublent presque autant qu'ils partent en LP (5 % ; 7,5 %). Pour les enfants d'ouvriers, la sélection est beaucoup plus sévère : moins de la moitié d'entre eux arrivent en seconde (44 %), et leurs chances d'aller en LP sont tout aussi importantes (43 %) (17). Quand les élèves sont moyens (entre 8 et 11 de moyenne générale) les enfants de cadres supérieurs passent en seconde ou redoublent alors que les enfants d'ouvriers partent en BEP.

Tout au long de leur scolarité, les enfants des milieux populaires sont donc davantage sanctionnés que tous les autres. Ils ont près de trois fois moins de chances que les enfants de cadres supérieurs d'atteindre la seconde après 3 années de collège (23 %/62,5 %). Les enfants d'origine populaire auront donc subi deux fois une très forte défection, en 5<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>. À l'inverse, les enfants de cadres supérieurs n'ont presque jamais connu l'échec (18). Leurs chances de passer sont toujours supérieures à tous les autres, ils s'en sortent même mieux que les élèves qui n'ont jamais pris de retard : quand ils échouent, ils ne sont pratiquement jamais « orientés » vers le professionnel (19).

Au collège, les élèves les plus âgés ont une probabilité extrêmement faible de passer en seconde (14,5 %) ; ils ont, au contraire, de fortes chances de finir leurs études secondaires dans un LP (83,5 %). La sélection est un peu moins forte pour les élèves en retard d'une année jusqu'en 5<sup>e</sup>, mais ils ont moins de chances d'aller en seconde (34 %) que de quitter l'enseignement général (52 %) ou de redoubler. Les élèves « à l'heure » ont, pour leur part, la quasi-assurance de prolonger leurs études dans un lycée classique ou polyvalent (81,5 %). Les écarts entre les élèves deviennent donc considérables en 3<sup>e</sup>. La sélection y est beaucoup plus importante qu'en 5<sup>e</sup> où les enfants très en retard avaient encore presque 50 % de chances de passer. Cette orientation en fonction de l'âge souligne le caractère discriminant de l'enseignement professionnel. Les futures classes de BEP sont ainsi composées de plus des 2/3 d'enfants ayant connu des échecs scolaires

(76 %) alors que, dans le même temps, les classes de lycée accueillent plus de 85 % d'élèves qui n'ont jamais connu d'accrocs majeurs.

La projection sur l'ensemble de la cohorte met encore plus en lumière la différence de traitement à laquelle les élèves ont à faire face. Les élèves « à l'heure » survivent plus que la moyenne (59,4 %) alors que pour les autres, les chances d'effectuer le parcours en 3 ans sont dérisoires (18 % et 5 % respectivement selon les années de retard).

### Disparité selon les établissements

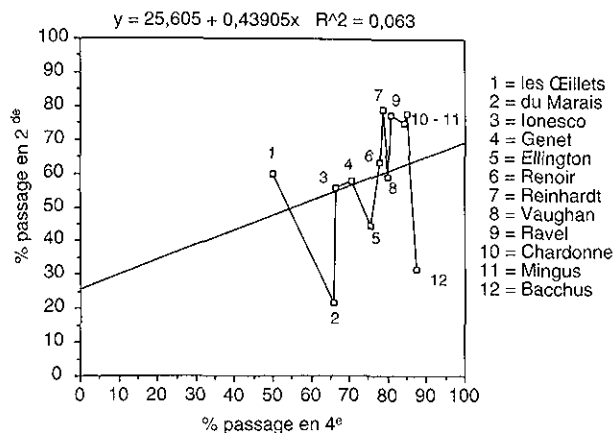
Comme en fin de 5<sup>e</sup>, la sélection en fin de 3<sup>e</sup> connaît de fortes variations selon les établissements. Si 64 % des collégiens passent en seconde, selon les collèges cette probabilité varie entre 21,5 % et 78 %. Pour l'orientation en LP, les taux oscillent entre 15 % et 67,5 %. Enfin, les chances d'atteindre la classe de seconde après 3 années d'études au collège varient, selon les établissements, entre 10,5 % et 54 %, pour une moyenne de 39,5 %. Si ces données doivent être interprétées avec prudence, compte tenu de la faiblesse des effectifs dans certains établissements, elles indiquent malgré tout une extrême disparité des parcours des élèves selon leur contexte de scolarisation.

### Des logiques disparates

Comment s'articulent les orientations de fin de 5<sup>e</sup> et de fin de 3<sup>e</sup> ? Il n'existe pas, *a priori*, de lien entre les deux niveaux d'études, et tous les cas de figure peuvent se présenter. Une forte sélection en fin de 5<sup>e</sup> ne met pas les élèves à l'abri d'une nouvelle sanction en fin de 3<sup>e</sup> mais, à l'inverse, l'absence de sélection en fin de 5<sup>e</sup>, ne présage en rien de l'avenir des élèves. Le graphe ci-dessous met en évidence, d'une part, l'absence de relation qui existe entre les deux paliers d'orientation ( $R = 0,25$ , et  $T = 0,84$ , la corrélation est donc non significative, même si la pente est positive) et, d'autre part, la complexité qui en découle. La sélection s'exerce à plusieurs niveaux : elle peut avoir lieu à chaque moment de l'orientation, ou n'avoir lieu qu'une fois ou encore, être faible à chaque palier.

La comparaison entre deux établissements (collèges 2 et 3) qui appliquent une sélection à chaque palier, montre qu'il existe des différences. Le premier collège est, les deux fois, très sélectif alors que le collège 3, tout en demeurant plus

Graphique 2. — Taux de passage en 2<sup>de</sup> par collège par rapport aux taux de passage en 4<sup>e</sup>



sélectif que bien d'autres établissements, applique une sanction plus « douce » en fin de 3<sup>e</sup>. Dans le premier cas, la sélection se renforce et se durcit au fur et à mesure alors que, dans le deuxième cas, elle va en s'atténuant. Les 12 collèges retenus dans cette étude illustrent les 4 cas de figures qui peuvent exister. Le tableau 2, ci-après, synthétise la répartition des établissements selon la manière dont ils pratiquent et articulent la sélection aux deux carrefours du collège.

Mais qu'en est-il de l'effet établissement ? Quand on oppose les collèges en fonction de leur sélectivité à chaque palier, force est de constater que ce sont les établissements les moins favorisés qui pénalisent le plus leurs élèves. L'hypothèse d'un effet d'établissement apparaît précaire et ne s'appliquerait qu'à un seul cas, le collège J. Renoir. Il

Tableau 2. — Sélection scolaire en 5<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>

		5 <sup>e</sup>	
		+	-
3 <sup>e</sup>	+	Le Marais Ionesco	Bacchus Ellington
	-	Les Œilletts Vaughan Genet	Renoir Reinhardt Raval Chardonne Mingus

est, en effet, le seul collège populaire qui, par rapport à la moyenne, pénalise faiblement les élèves en fin de 5<sup>e</sup> et en fin de 3<sup>e</sup>. Mais ce raisonnement ne correspond pas exactement avec la définition que nous avons retenue de l'effet d'établissement, à savoir que la sélectivité d'un établissement doit être interprétée de manière relative par rapport à un établissement socialement comparable. Certes, les établissements socialement favorisés ne se retrouvent jamais dans la catégorie des collèges qui sanctionnent fortement leurs élèves. Mais on peut noter par ailleurs que, dans les autres établissements, il n'existe pas d'unité dans la carrière scolaire des élèves. Ainsi, les trois collèges les plus populaires (le Marais, les Œilletts et Bacchus) ne pratiquent pas la même politique. Au sein d'une même catégorie d'établissements, il existe donc des divergences non négligeables.

Cette première présentation ne permet pas d'affirmer l'existence d'un effet d'établissement mais la combinaison est trop complexe pour que seul un effet de composition puisse rendre compte de l'orientation des collèges. La problématique de l'effet d'établissement ne consiste pas à distinguer les collèges selon deux catégories — sélectifs/non-sélectifs — mais à saisir, à population équivalente, les variations de l'orientation entre les établissements. Or l'analyse de régression entreprise en fin de 3<sup>e</sup> tend à montrer qu'il existe un effet propre de l'établissement (20). Quelles que soient, par ailleurs, les caractéristiques individuelles des élèves, le collège a un effet propre sur la probabilité de passer en seconde. Ainsi, quand le collège est considéré comme une variable explicative, il est possible de rejeter l'hypothèse d'indépendance entre le passage en seconde et l'établissement, toutes choses égales par ailleurs (sexe, âge, CSP, notes, année d'entrée dans l'établissement et statut scolaire (21)). À population équivalente, les élèves ne connaissent pas la même orientation. Les collèges ont des effets propres qui ne peuvent s'expliquer uniquement par la population accueillie.

L'effet d'établissement se traduit donc de la manière suivante : si tous les collèges accueilleraient la même population, sept d'entre eux ne pratiqueraient pas la même orientation. Ainsi, la similitude des établissements est loin de garantir une équivalence des résultats. Il faut prendre en compte d'autres facteurs que le recrutement social : la politique éducative et pédagogique, le secteur géographique ou le type d'enseignants,

par exemple. L'effet d'établissement ne conduit évidemment pas à rejeter la relation entre composition sociale et orientation des collègues, mais il existe des écarts à la moyenne suffisamment importants pour que nous puissions nous interroger sur la manière dont les acteurs sociaux construisent leur établissement afin que celui-ci produise un effet propre, qui n'est pas nécessairement visé par les individus.

Le graphe ci-dessous, qui distingue les établissements selon les chances de survie des élèves, illustre ce propos. Il existe un effet établissement dans la mesure où, à profil équivalent, les chances de passer en seconde varient significativement selon les collèges. La relation est significative ( $R = 0,729$  et  $T = 3,35$ , significatif à 0,05). La tendance générale dessine donc une relation forte et positive entre la composition sociale des établissements et le taux de passage en seconde. Mais, autour de cette tendance, la variance reste grande et les écarts d'un établissement à l'autre sont loin d'être négligeables. Ainsi, les collèges du Marais, Bacchus, D. Ellington et J. Chardonne (collèges 2, 3, 8 et 11) s'écartent notablement de cette tendance générale, de même que les collèges J. Renoir, D. Reinhardt et M. Ravel (collèges 4, 9 et 10). Les premiers sont plus sélectifs que prévus, alors que les seconds le sont moins. Les

autres établissements se situent dans la moyenne. On ne peut parler d'effet établissement que pour 7 des 12 collèges retenus dans cette étude.

## LES POLITIQUES D'ÉTABLISSEMENTS

Comment expliquer ces différences d'orientation entre des établissements au recrutement proche ? À partir des entretiens avec les différents acteurs des collèges et des observations de la vie des établissements, nous avons reconstitué les « politiques » des collèges, c'est-à-dire l'existence ou l'absence de logique d'action. Quatre principales dimensions peuvent en rendre compte : le rapport à l'environnement, la politique de l'équipe de direction, la cohésion professionnelle au sein de l'établissement et les actions mises en place. Ces dimensions seront résumées à des valeurs simples et dichotomiques. Après une brève présentation de ces dimensions, nous essayerons de voir comment elles s'articulent en nous demandant si les établissements réussissent ou « échouent » pour les mêmes raisons (22).

### Les dimensions des politiques d'établissements

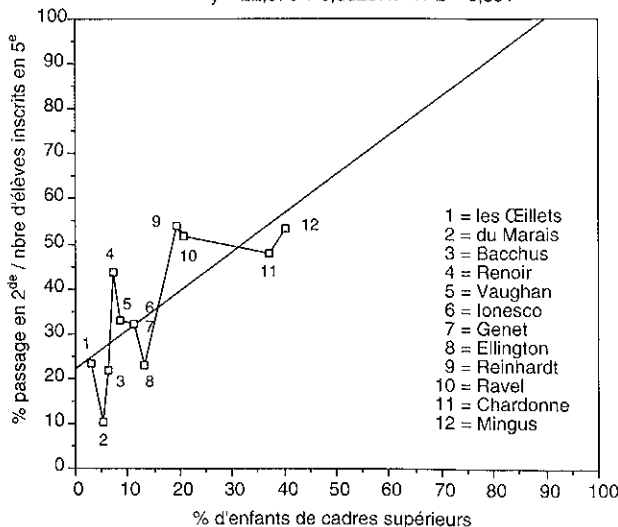
#### *Le rapport à l'environnement*

Deux indicateurs permettent d'en rendre compte ; la place de l'établissement sur le marché scolaire et la représentation de l'environnement par les acteurs. Le premier indicateur est apprécié à partir des demandes de dérogation pour l'inscription en 6<sup>e</sup> et de l'aire de recrutement des élèves. Le deuxième prend en compte la perception de l'environnement par le collège. Selon cette représentation le contexte peut devenir une ressource pour l'établissement ou, au contraire, apparaître comme un obstacle et nuire au collège. Les établissements se situent sur le versant positif de cette dimension s'ils sont attractifs (23) et ouverts sur leur environnement, ils se situent sur le versant négatif s'ils perdent chaque année des élèves et se replient sur eux-mêmes.

#### *Politique de l'équipe de direction*

Les travaux portants sur l'école « efficace » ou sur l'effet établissement insistent particulièrement sur le rôle de la direction, bien qu'ils ne leur accordent pas tous la même importance (24). Cette dimension est évaluée à partir de la distri-

Graphique 4. — Taux de passage en 2<sup>de</sup> par collège par rapport à la totalité inscrits en 5<sup>e</sup> en fonction d'enfants de cadres supérieurs  
 $y = 22,376 + 0,86297x$   $R^2 = 0,531$



bution des fonctions au sein de l'équipe de direction et des relations entre l'administration et les professeurs. Le premier indicateur apprécie la répartition des rôles entre le principal et son adjoint et la cohésion qui existe au sein de la direction (25). Le deuxième met en évidence les relations entre les enseignants et l'administration et plus particulièrement le décloisonnement entre les tâches pédagogiques et les tâches administratives. Les établissements se situent sur le versant positif de cette dimension si le principal et l'adjoint collaborent et si l'ensemble des acteurs reconnaît à la direction une légitimité à intervenir dans le domaine pédagogique. Au contraire, ils se situent sur le versant négatif de cette dimension quand l'équipe de direction ne travaille pas de concert et quand les problèmes pédagogiques restent le domaine exclusif des enseignants.

#### *Nature de la cohésion professionnelle*

La cohésion professionnelle s'appuie sur plusieurs indicateurs. Le premier s'attache plus particulièrement aux relations entre les professeurs à travers la convivialité du collège et l'ambiance de la salle des professeurs (26). Le deuxième indicateur prend en compte les relations de travail ; notamment la définition du métier d'enseignant et de l'acte pédagogique, la définition donnée par chacun des objectifs à atteindre. Enfin, il faut tenir compte de la perception du changement de ces deux dernières décennies. Selon les établissements et les individus, les discours sont plus ou moins empreints de nostalgie. Les établissements se placent sur le versant positif de cette dimension quand il n'existe pas de conflit majeur entre les professeurs, quand ils partagent les mêmes objectifs et portent un regard similaire sur l'évolution de l'école ces dernières années. À l'inverse, ils se situent sur le versant négatif quand les rela-

tions entre les enseignants sont dominées par des conflits empêchant tout accord sur les objectifs à atteindre et quand ils n'ont pas ressenti de la même manière les transformations de l'école.

#### *Action et mobilisation des acteurs*

Les projets d'établissement sont souvent trop imprécis sur les objectifs et, surtout, ils prennent plus souvent la forme d'un exercice routinier réalisé par le chef d'établissement pour permettre de mesurer les orientations des collègues (27). Pour évaluer la mobilisation des enseignants, il faut tenir compte de leurs capacités à confronter leurs pratiques, leurs méthodes pédagogiques et à tenter d'élaborer ensemble des projets visant à atteindre des objectifs communs. Les actions mises en place sont appréciées en fonction de leur ampleur et, surtout, de leur cohérence et de leur articulation. Les établissements se situent sur le versant positif de cette dimension quand il existe une mobilisation collective autour d'actions précises et solidaires. En revanche, ils se situent sur le versant négatif de cette dimension quand les enseignants travaillent seuls et de manières individuelles et lorsque les actions existantes restent cloisonnées.

#### **Effet établissement et articulation des dimensions**

La comparaison des six établissements se démarquant de la moyenne quant à leur sélectivité globale (taux de passage en seconde par rapport aux inscrits en 5<sup>e</sup> trois ans plus tôt) permet de souligner les homologues et les différences entre collèges. Ainsi nous pouvons présenter à l'aide du tableau ci-dessous comment se situent les six collèges sur les quatre dimensions.

Tableau 3. — Les dimensions des politiques d'établissement

	Contexte		Administration		Cohésion		Mobilisation	
	-	+	-	+	-	+	-	+
Collège peu sélectif		Renoir Reinhardt Ravel		Renoir Reinhardt Ravel		Renoir Reinhardt Ravel		Renoir Reinhardt Ravel
Collège sélectif	Marais Ellington	Chardonne	Ellington Chardonne	Marais	Ellington	Marais Chardonne	Marais Ellington Chardonne	

La comparaison entre les collèges « peu sélectifs » et les établissements « sélectifs » révèle une grande différence. Les trois premiers établissements se regroupent sur toutes les dimensions et ils se situent toujours sur le versant positif. Les collèges « peu sélectifs » bénéficient d'un contexte favorable et ils sont en position de leader sur le « marché » scolaire, ce qui leur permet de recruter hors de leur secteur d'origine et de maintenir leur effectif chaque année. Ils n'ont pas à faire au même type de direction mais aucun des trois ne connaît de conflit au sein de l'équipe de direction et entre les professeurs et l'administration. Les enseignants entretiennent plutôt de bonnes relations et s'ils ne partagent pas tous les mêmes objectifs, ils reconnaissent la légitimité des orientations de leurs collègues ou ne cherchent pas à s'y opposer. Enfin, il existe un degré de mobilisation suffisamment important pour que l'établissement entreprenne des actions de plus ou moins grandes envergures et les exploite. Les actions participent pleinement à la construction de l'identité de l'établissement, elles consolident la réputation des collèges. La nature de ces actions varie selon les collèges, elles permettent aux enseignants de participer à la vie de l'établissement et de briser l'isolement, soit par un engagement autour d'activités éducatives, soit par un engagement autour d'une politique pédagogique.

À l'inverse, pour les collèges « sélectifs » deux phénomènes apparaissent. D'une part, ils sont plus hétérogènes que dans le cas précédent, ils ont des profils différents. D'autre part, les quatre dimensions retenues ne s'harmonisent pas. Ils peuvent être parfois sur le versant positif d'une dimension. Ainsi, ces collèges sont « sélectifs » pour des raisons différentes. Le Marais est victime de son contexte et ne réussit pas à sortir de la problématique de la « reprise en main ». Toute l'activité du collège est tournée autour des problèmes de discipline. À J. Chardonne c'est le refus par des enseignants de la politique de la direction et du « style » du principal, jugé trop médiatique, qui entrave toute réflexion collective. Les professeurs n'accordent qu'une faible légitimité au directeur. Enfin, D. Ellington cumule les handicaps, dont les deux principaux proviennent des conflits entre les professeurs et de l'impossibilité du directeur à s'imposer.

Comment jouent ces différentes dimensions ? Comment permettent-elles d'expliquer l'effet éta-

blissement ? Aucune de ces quatre dimensions ne peut, à elle seule, rendre compte de l'effet établissement. Il s'agit d'une combinaison complexe de différents facteurs qui s'articulent de manière particulière dans chaque collège.

Le contexte apparaît à bien des égards un élément essentiel pour comprendre les logiques d'établissements. Parce que les collèges et les lycées se situent dans un « marché » scolaire, la réputation de l'établissement devient un enjeu central. Ils doivent gérer et préserver leur « image » auprès des familles et de leurs partenaires. Ils héritent d'une réputation fondée principalement sur l'ancien statut de l'établissement et tentent de la modeler, c'est pourquoi l'ouverture sur l'extérieur et les activités éducatives tiennent une place si déterminante. Le contexte peut donc être un des stimulants de la politique de l'établissement. En revanche, il n'est pas une condition suffisante pour expliquer la sélection des élèves. Il devient un obstacle quasi insurmontable quand l'établissement est aussi faible sur les autres dimensions, comme c'est le cas au Marais.

Le rôle de l'équipe de direction est incontestable dans l'élaboration d'une politique d'établissement. Elle est souvent le seul acteur possédant un regard d'ensemble sur l'établissement. Elle peut donc proposer le bilan des activités entreprises et, éventuellement, des solutions. La gestion de la vie quotidienne de l'établissement et l'organisation des emplois du temps peuvent s'avérer essentiels dans l'élaboration de la politique d'établissement. Mais le rôle et la capacité d'action de l'équipe de direction ne se comprennent que dans les relations complexes avec les différents acteurs. Les nominations sont indépendantes de la volonté des établissements. Les équipes de direction se composent d'hommes et de femmes qui n'ont pas toujours les mêmes conceptions de leur métier et de l'école en général. Le rôle de l'équipe de direction tient moins au style du chef d'établissement qu'à la légitimité qu'il tire de son action et des attentes de l'ensemble de l'établissement à son égard. Aucun style de direction ne semble indiquer *a priori* quelle sera la politique de l'établissement, ni ses conséquences sur la vie du collège ou du lycée. La direction ne devient centrale que lorsqu'elle trouve un point d'appui soit au sein de l'équipe d'encadrement (adjoint, CPE, etc.) soit parmi le corps professoral. La position de l'équipe de direction est d'autant plus fragilisée qu'elle reste souvent moins longtemps en

place que les enseignants. Nous sommes donc tenté de tempérer le poids accordé à l'équipe de direction dans l'effet établissement. Faire du chef d'établissement un « manager » à l'image d'un chef d'entreprise, comme cela a été souvent le cas cette dernière décennie, paraît peu crédible compte tenu de la résistance du corps enseignant à ce type de référence et de sa volonté farouche de préserver son domaine réservé – la pédagogie – et parce que le directeur n'a pas le pouvoir de s'imposer dans ce domaine.

La cohésion d'une équipe pédagogique est par définition fragile. Les collègues accueillent des enseignants aux parcours divers, ayant des formations différentes et des histoires professionnelles variées. Ils n'ont plus ni la même histoire politique et syndicale ni la même représentation du métier. En revanche, ce qui continue à rassembler les professeurs c'est la référence à la discipline enseignée. Quels que soient leur âge et leur expérience, les professeurs s'identifient à leur discipline. L'exercice pédagogique demeure encore très largement individuel à l'exception notable de celui des professeurs de technologie et d'éducation physique et sportive. Même dans les établissements où il existe une forte cohésion de l'équipe enseignante, les professeurs tiennent à préserver leur indépendance. Ils veulent être maîtres des textes sur lesquels ils s'appuient, des outils qu'ils utilisent et de la progression du programme. La cohésion entre les enseignants est un facteur nécessaire à la mobilisation mais il n'est pas suffisant.

Le degré de mobilisation et la nature des actions existantes démarquent nettement les deux types d'établissements. Sur cette dimension, les collègues « peu sélectifs » se regroupent sur le versant positif bien qu'il existe des différences. Le collège M. Ravel se caractérise par une forte cohésion professionnelle et une capacité de mobilisation importante. Les enseignants suivent la politique définie par le principal et s'engagent dans des actions collectives qui leur demandent de confronter leur pratique et les obligent à pratiquer une concertation disciplinaire. La politique de l'établissement se traduit par l'harmonisation de la progression des cours, la réintroduction des devoirs surveillés par niveau d'étude et l'élaboration de nombreux PAE (28) d'envergure. À J. Renoir, la cohésion professionnelle est plus fragile, ce qui conduit à une mobilisation éclatée. Quelques enseignants, emmenés par la CPE, la

documentaliste et un professeur, organisent les activités éducatives et tentent de rénover les actions pédagogiques. La résistance de certains enseignants rend parfois difficile l'harmonisation des initiatives et les activités se succèdent sans toujours s'articuler. D. Reinhardt représente un cas intermédiaire. Le principal adjoint et la CPE organisent depuis de nombreuses années les activités pédagogiques et éducatives. Une partie des enseignants suit ces initiatives et accepte de travailler collectivement. Une autre partie demeure plus réticente et reste en retrait. Dans les trois collèges, l'effet établissement, entendu ici comme la capacité de passer d'une norme centrée sur la classe à une norme d'ensemble, tient à la rencontre entre un corps enseignant réceptif aux problèmes qui l'entourent et désireux d'y remédier, et un groupe de personnes capables de stimuler l'ensemble.

Les collègues « sélectifs » se caractérisent par l'éclatement des logiques. Le collège du Marais consacre l'essentiel de son énergie à un rétablissement de la discipline et se donne comme objectif de « re-socialiser » les élèves. Les actions pédagogiques apparaissent en demi-teinte et, quand elles existent, se révèlent faibles. Bien que le collège soit en ZEP, les échanges avec l'environnement sont rares et l'établissement cherche plutôt à se protéger. L'absence de mobilisation est tout aussi frappante à D. Ellington. Les enseignants déplorent l'inertie du collège mais ils ne réussissent pas à élaborer ensemble une norme d'établissement parce qu'ils s'opposent sur les moyens et les objectifs à atteindre. Les conflits statutaires et d'ancienneté dominent les relations entre les professeurs empêchant toute réflexion d'ensemble. Enfin, J. Chardonne offre deux visages contradictoires. Il est très mobilisé autour des activités éducatives, multipliant les voyages à l'étranger et les échanges avec les partenaires extérieurs. Mais il n'existe pas d'engagement dans une politique pédagogique parce que les professeurs n'en ressentent pas la nécessité. Ils visent « l'excellence scolaire » et, compte tenu de la population accueillie, principalement des enfants issus des milieux favorisés, cet objectif n'exige pas une mobilisation collective. La majorité des enseignants tient à préserver son indépendance et défend une conception traditionnelle du métier.

Les raisons qui poussent les enseignants à s'engager dans la vie de l'établissement restent très

aléatoires et il n'existe, semble-t-il, aucun modèle capable d'en rendre compte. Elles sont dues au hasard des nominations et des rencontres entre des enseignants partageant les mêmes espoirs ou les mêmes orientations politiques et syndicales. La participation à des stages ou le refus de sombrer dans le fatalisme et la nostalgie sont aussi des raisons avancées par les acteurs pour expliquer leur volonté d'action. Il faut aussi tenir compte du public de l'établissement. Il est probable que les enseignants ressentent la nécessité de s'engager dans une politique d'ensemble quand ils ne sont pas pris par l'urgence. Autrement dit, parmi les douze collèges de cette étude, ce sont les établissements où l'échec scolaire est perçu comme un phénomène encore marginal qui réussissent le plus à mettre en place des actions. À chaque fois, enseignants et équipes de direction rappellent qu'ils ont voulu réagir face au petit nombre d'élèves en difficulté. Dans les établissements confrontés à un plus grand nombre d'enfants en difficulté scolaire, la mobilisation apparaît toujours plus fragile et plus faible. L'hétérogénéité des élèves et des parcours des professeurs devient l'obstacle à une prise de décision collective. Mais, les établissements les plus prestigieux se heurtent au même type de difficulté. Dans ce cas, l'établissement défend un enseignement traditionnel et refuse souvent le changement de comportement des élèves. Ainsi, le profil des établissements les plus mobilisés correspond à des collèges d'implantation assez récente accueillant une population composée, pour partie, d'enfants issus des petites classes moyenne (29). Ils ne sont ni submergés par des difficultés ni prisonniers d'un passé et d'une tradition.

Enfin, il convient de tenir compte de l'histoire récente des collèges pour comprendre les obstacles à la mobilisation. Il est en effet frappant de constater le sentiment de désillusion et d'impuissance qui règne dans certains collèges. Depuis le début des années 80, quelquefois avant, les collèges tentent diverses expériences. Les enseignants cherchent à travers les stages et les nouvelles techniques pédagogiques à limiter l'échec scolaire. Or, il n'est pas rare qu'ils aient aujourd'hui le sentiment d'avoir « tout essayé ». Ils ne croient plus aux grandes réformes et se méfient de la décentralisation. La concertation est souvent perçue comme une surcharge de travail et non comme un remède ou un outil efficace. Les enseignants peuvent se sentir d'autant plus démunis

que la pression des familles s'accroît. On demande aujourd'hui à l'école à la fois de former des individus et de réduire le chômage (30). Les professeurs, pour se protéger, se replient sur ce qu'ils « savent faire » : enseigner une discipline. Ce sentiment est diversement partagé par les professeurs. Selon les collègues, il est plus ou moins dominant mais tout se passe comme si enseignants et équipe de direction voulaient « marquer une pause ».

#### *Politique d'établissement et orientation scolaire*

Qu'en est-il de la relation entre mobilisation des établissements et les résultats scolaires des élèves ? Les trois collèges « peu sélectifs », par rapport à la moyenne, sont aussi les trois établissements qui présentent le plus haut degré de cohésion et de mobilisation. À l'intérieur de ce groupe d'établissements, peut-on établir une hiérarchie ? Si l'on se place du point de vue de la cohésion sociale au sein de l'établissement et du degré de mobilisation, M. Ravel est le collège le plus « dynamique » et le plus cohérent, puis vient D. Reinhardt et J. Renoir. Or, la sélectivité de M. Ravel demeure plus forte qu'à D. Reinhardt. En effet, pour 100 élèves inscrits en 5<sup>e</sup> en 1990, 54,2 atteignent la classe de seconde 3 années plus tard à D. Reinhardt et 51,6 à M. Ravel. Le taux de « survie » pour J. Renoir est de 43,7. Cette différence, entre Ravel et Reinhardt, n'est pas statistiquement significative mais elle nous oblige à interpréter avec prudence la relation entre mobilisation et orientation scolaire.

La mobilisation affecte la conception du métier d'enseignant. À l'écoute des différents entretiens, il apparaît que la mobilisation réduit la distance entre le « statut » et le « métier ». En effet, tout se passe comme si la « conscience malheureuse » induite par la référence au statut avec toutes les contraintes que cela suppose s'effaçait devant le sentiment de liberté d'action qu'offre le métier. À D. Reinhardt ou à J. Renoir, les enseignants se sentent tirillés entre leurs convictions et les pesanteurs auxquels ils doivent faire face. Au contraire, à M. Ravel les enseignants réussissent à dépasser ce clivage. Métier et statut ne s'opposent plus et semblent faire un tout. L'opposition entre le versant éducatif des activités et les nécessités pédagogiques des programmes s'atténue, et les professeurs déclarent pouvoir instruire et éduquer les jeunes. Ainsi, de ce point de vue,



la mobilisation des acteurs peut être comprise comme un moyen de réduire le sentiment de crise et de malaise qui parcourt depuis plusieurs années le milieu enseignant. Ce sont d'ailleurs les collèges où le corps professoral connaît la plus faible cohésion qui développent le plus souvent le discours sur la « crise de l'école ».

Le dernier aspect de l'effet établissement concerne la relation entre la mobilisation des acteurs et la réduction des inégalités. Les collèges les plus engagés dans une politique d'ensemble deviennent-ils plus équitables ? Selon l'indicateur retenu, les réponses varient.

Les établissements les plus mobilisés se révèlent être aussi socialement les plus équitables. En effet, dans les trois collèges « peu sélectifs », où existe une politique d'établissement, les enfants d'ouvriers voient leurs chances d'accéder en seconde trois ans après la 5<sup>e</sup> croître. Les écarts entre enfants d'ouvriers et enfants des milieux favorisés se réduisent par rapport à la moyenne (31). On peut même remarquer que M. Ravel, qui offre le plus de chances aux enfants d'ouvriers d'accéder au lycée, connaît la plus forte cohésion et la plus forte mobilisation. Mais les données doivent être interprétées avec prudence compte tenu de la faiblesse des effectifs. Ce qui distingue essentiellement ces trois collèges des établissements « sélectifs » et sans politique globale, c'est leur capacité d'accroître les chances de réussite des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres. Dans les collèges « sélectifs » les écarts se réduisent mais au détriment des enfants des milieux favorisés. Ainsi à J. Chardonne les enfants d'ouvriers réussissent conformément à la moyenne alors que les enfants de cadres passent moins souvent en seconde. Au Marais ce sont tous les élèves qui connaissent un échec massif. Ainsi, la construction d'une norme d'établissement semble être un facteur de réduction des inégalités sociales.

Le lien entre la politique d'établissement et l'âge des élèves apparaît plus aléatoire. Il n'existe plus de relation stable. Comme avec l'origine sociale, les collèges « sélectifs » réduisent les écarts entre les jeunes n'ayant pas accumulé de retard et les élèves ayant un an de retard, mais cette réduction se fait au détriment des premiers. En revanche, dans les établissements « peu sélectifs » la tendance semble être à l'aggravation. Par rapport à la moyenne les élèves en retard réussissent moins bien. M. Ravel devient l'établis-

sement le plus pénalisant ainsi que J. Renoir alors que D. Reinhardt réduit légèrement les écarts (32).

\*\*\*

L'effet établissement entendu comme la capacité d'un établissement de construire une norme d'ensemble rend compte de plusieurs phénomènes. La sélectivité des collèges les plus mobilisés ne s'explique pas totalement à partir de leur recrutement social. Ils réussissent à emmener plus d'élèves en seconde en trois ans que des collèges semblables qui n'ont pas de politique d'ensemble. Cette politique permet aussi aux établissements d'atténuer partiellement les inégalités sociales. Les enfants de cadres réussissent mieux que tous les autres mais les enfants d'ouvriers voient leurs chances d'entrer au lycée augmenter par rapport aux autres collèges. En revanche, les élèves les plus âgés et ceux qui ont redoublé ne bénéficient pas ou très peu de « l'effet établissement ». La mobilisation des acteurs ne permet donc pas de réduire l'échec scolaire, et les élèves en difficulté, au parcours chaotique, demeurent les plus pénalisés. L'effet établissement s'avère « efficace » pour les « bons » élèves, ceux qui n'ont jamais connu d'accrocs, quelle que soit leur origine sociale. Il est beaucoup plus fragile et moins « efficace » pour les autres.

La mobilisation des acteurs ne semble pas toujours avoir un effet direct et précis sur l'orientation des élèves. En revanche, il semble incontestable que dans les collèges ayant le degré le plus élevé de cohésion, les enseignants vivent mieux leur métier, et les thèmes de la crise de l'école, du malaise enseignant et de l'hétérogénéité des élèves sont moins présents. La conscience malheureuse des professeurs, si souvent rencontrée dans les collèges, s'atténue dans ces établissements et les professeurs se sentent moins désarmés et abandonnés qu'ailleurs. Cette observation, pour banale qu'elle soit et malgré son caractère quasi tautologique, apparaît comme un facteur non négligeable, puisque ce sont aussi dans ces établissements que les adultes parlent le plus positivement des élèves et donnent l'impression que leur action fait encore sens.

Ainsi, l'effet établissement se révèle fragile et soumis aux impératifs contextuels et temporels, il ne permet certainement pas de rendre compte de la totalité des logiques d'orientation des établisse-

ments ainsi que de la réussite des élèves. Malgré l'autonomie accordée aux établissements, les politiques d'établissement restent encore très informelles. Quand elles existent, elles permettent de faire de l'établissement un lieu de négociation dans lequel peuvent s'exprimer les conflits et les enjeux autour d'une définition de l'école. Elles permettent aussi aux professeurs de ne plus subir une situation mais au contraire de mieux supporter et, peut-être, de se dégager des contraintes

administratives et bureaucratiques. Mais pour que les politiques d'établissement puissent perdurer il est nécessaire qu'elles se construisent sur le long terme et ne soient pas à la merci de l'instabilité du corps enseignant et de l'équipe administrative. C'est probablement un des obstacles majeurs à leur élaboration.

Olivier Cousin  
CNRS, CADIS,  
Université de Bordeaux II

## ANNEXE

Tableau 4 \* — **Caractéristiques générales des établissements : effectifs de 5<sup>e</sup> et taux de passage en seconde par rapport au nombre d'élèves inscrits en 5<sup>e</sup>.**

Collèges	Nombre d'élèves	% ouvriers	% cadres supérieurs	Zones géographiques	Contexte scolaire	Tx de passage en 2 <sup>de</sup> / effectif de 5 <sup>e</sup>
Bacchus	32	15,5	0	Rurale	Seul	22
Les Cèllets	64	50	3	Centre ville	Autre établ.	23,5
Le Marais	76	37	5,5	Banlieue	Autre établ.	10,5
J. Renoir	183	16,5	7	Banlieue	Autre établ.	43,5
S. Vaughan	70	20	8,5	Banlieue	Autre établ.	33
Ionesco	190	22	11	Banlieue	Seul	32
J. Genet	225	34	11	Banlieue	Autre établ.	32,5
D. Ellington	69	23	13	Ville moyenne	Autre établ.	23
M. Reinhardt	120	7,5	19,5	Banlieue	Autre établ.	54
D. Ravel	118	10	21	Banlieue	Autre établ.	51,5
J. Chardonne	177	5	37,5	Centre ville	Autre établ.	48
C. Mingus	192	3,5	40	Centre ville	Autre établ.	53
Total	1 516	18,5	18			39,5

\* L'ordre de présentation des collèges est établi à partir de leur recrutement social, allant de celui qui accueille la plus faible proportion d'enfants de cadres supérieurs à celui qui en reçoit le plus.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école.** Paris : Stock.
- BALLION R. (1992). — **La bonne école.** Paris : Hatier.
- BALLION R. (1993). — **Le lycée, une cité à construire.** Paris : Hachette.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). — **Allez les filles.** Paris : Seuil.
- BERTHELOT J.-M. (1993). — **École, orientation, société.** Paris : PUF.
- CAHIERS FRANÇAIS (LES) (1991). — Le système éducatif. **La Documentation française**, n° 249, janvier-février.
- COUSIN O. (1993). — L'effet établissement. Construction d'une problématique. **Revue française de sociologie**, vol. 34, n° 3, juillet-septembre, p. 395-419.
- COUSIN O. (1994). — **L'effet établissement, étude comparative de douze collèges.** Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bordeaux II, janvier 1994.
- COUSIN O., GUILLEMET J.-P. (1992). — Variation des performances scolaires et effet d'établissement. **Éducation et Formations**, n° 31, avril-juin, p. 23-30.
- DEP (1992). — **Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation.** Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, DEP.

- DEROUET J.-L. (1992). — **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Ed. Métailé.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J.-P. (1989). — Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, vol. XXX, n° 2, p. 235-256.
- DURU-BELLAT M. (1990). — **L'école des filles.** Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). — **Sociologie de l'école.** Paris : A. Colin.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.** Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., JARROUSSE J.-P., MINGAT A. (1993). — Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n° 1, p. 43-60.
- DURU M., MINGAT A. (1985). — **De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Tome 1 : Évaluation de la procédure.** Dijon : Cahiers de l'IREDU, n° 42.
- DURU M., MINGAT A. (1988). — **De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Tome 2 : Progression, notation, orientation, l'impact du contexte de la scolarisation.** Dijon : Cahiers de l'IREDU, n° 45.
- FELOUZIS G. (1994). — **Le collège au quotidien.** Paris : PUF.
- FRANÇOIS R., OBIN J.-P. (1991). — **Audit des dispositifs concernant les projets d'établissement.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mai 1991, rapport ronéotypé.
- GRISAY A. (1989). — **Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants ».** Liège : Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- PATY D. (1981). — **Douze collèges en France.** Paris : La Documentation française.
- OBIN J.-P. (1993). — **La crise de l'organisation scolaire,** Paris : Hachette.
- OBIN J.-P., WEBER A. (1987). — Les projets d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité. *Éducation permanente*, n° 87, p. 49-64.
- Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (1991).** — Paris : La Documentation Française.
- DUTERCQ Y. (1991). — Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseau peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, n° 95, avril-mai-juin.

## NOTES

- \* Cet exposé s'appuie sur une recherche effectuée dans le cadre d'un doctorat en sociologie. O. Cousin, **L'effet établissement, étude comparative de 12 collèges**, Université de Bordeaux II, janvier 1994.
- Je tiens à remercier F. Dubet pour ses conseils et l'attention qu'il a bien voulu porter à ce travail.
- (1) Pour une discussion théorique de la notion d'effet établissement, Cf. O. Cousin, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 1993, 34-3, p. 395-419.
- (2) Les facteurs d'organisation retenus dans cette étude ne prétendent pas rendre compte de manière exhaustive de toute la politique des collèges. Nous n'avons pas inclus les indicateurs propres à la gestion de la pédagogie de l'établissement : la composition des classes, les modes de gestion des emplois du temps..., par exemple.
- (3) Le collège est le terrain le plus propice à ce type de problématique. Il est l'élément charnière de la scolarité du système éducatif français, il est aussi le dernier palier offrant la même scolarité à tous les élèves, malgré les différences de prestige et de population entre les établissements. On trouvera en fin d'article une brève présentation des collèges.
- (4) La note moyenne de l'élève a été calculée à partir des notes rapportées sur les bulletins scolaires. Nous n'avons retenu que les matières principales (français, mathématiques, histoire-géographie et langue) compte tenu du poids de ces disciplines dans les décisions des conseils de classe. En 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, les notes de technologie et de la 2<sup>e</sup> langue ont été ajoutées. Dans chaque établissement, nous avons effectué un sondage systématique, un élève sur 10, pour calculer la moyenne générale. La différence entre les deux moyennes dépasse rarement un point et elle oscille le plus souvent autour de 0,5 point.
- (5) Pour une présentation générale des différents travaux portant sur l'école, Cf. M. Duru-Bellat, A. Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 1992.
- (6) 71,5 % des garçons et 80 % des filles passent en 4<sup>e</sup>. Cf. M. Duru-Bellat, *L'école des filles*, Paris, L'harmattan, 1990. C. Baudelot, R. Estabiet, *Allez les filles*, Paris, Ed. du Seuil, 1992. G. Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1994.
- (7) 61 % des enfants d'ouvriers et 90 % des enfants de cadres supérieurs passent en 4<sup>e</sup>. Cf. M. Duru, A. Mingat, *De l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> au fonctionnement du collège*, Tome 1 et 2, Dijon, Cahiers de l'IREDU, n° 42, 1985 ; n° 45, 1988.
- (8) 89 % des élèves « à l'heure » et 46 % des élèves avec deux ans de retard ou plus passent en 4<sup>e</sup>.
- (9) R est la racine carrée du coefficient de corrélation (R<sup>2</sup>). T est le test de student qui permet d'apprécier le degré de dépendance entre la variable à expliquer et la variable explicative. T est significatif à 0,05 quand il est supérieur à 1,81.
- (10) Ces élèves ont quitté les collèges pour des raisons diverses. Une grande partie a déménagé. Ils sont scolarisés dans un autre département ou dans une autre académie. Une assez faible proportion est restée dans la même aire géographique mais a souhaité changer de collège, quelques-uns sont partis dans le privé. Enfin, un petit nombre a été remercié par l'établissement en fin d'année scolaire ou, quand l'élève a eu 16 ans, il a préféré cesser sa scolarité. Au total ces élèves représentent 8,5 % de la cohorte de départ et 23 % des élèves manquant en 3<sup>e</sup>.
- (11) **Le système éducatif.** Cahiers français. La Documentation française, janvier-février 1991, n° 249, p. 24.

- (12) **Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation.** Ministère de l'éducation nationale et de la culture ; D.E.P., 1992. En 1990/1991 le taux de redoublement en fin de 3<sup>e</sup> était de 9,6 % et le taux de passage en seconde de 64 % pour l'ensemble de la France, soit exactement dans les mêmes proportions que pour la cohorte, mais deux années auparavant.
- (13) Jusqu'en 1986/1987, le taux de passage en 2<sup>de</sup> ne dépassait pas 56 % et il augmente pratiquement d'un point tous les ans depuis 1975. *Ibid.*, p 77.
- (14) En 5<sup>e</sup> ce sont 368 élèves qui ne se retrouvent pas en 4<sup>e</sup> l'année d'après et, en 3<sup>e</sup>, ils sont 379. La classe de 4<sup>e</sup> représente, quant à elle, 19 % de l'échec. Ces taux sont supérieurs au taux de redoublement et d'orientation vers les filières technologiques, car ils prennent en compte les collégiens qui quittent le collège pour être scolarisés ailleurs.
- (15) Ce taux est de 51,1 % pour les élèves arrivés en 6<sup>e</sup> en 1984 et de 54,8 % (estimation) pour ceux entrés en 1988, soit l'année précédant le début de la recherche. Cf. **Le système éducatif**, *op cit.*, p. 24.
- (16) Si les filles partent elles aussi dans le professionnel, C. Baudelot et R. Estabiet notent que la mixité existe au sein des établissements mais n'a que très rarement lieu au sein des classes. **Allez les filles**, *op cit.*
- (17) Le test univarié autorise à rejeter l'hypothèse d'indépendance et le  $\chi^2$  connaît ici sa valeur la plus forte : 102,205,  $p < 0,0001$ .
- (18) 5,5 % des enfants de cadres supérieurs partent en LP trois ans après la 5<sup>e</sup> alors que 22 % des enfants d'ouvriers connaissent la même orientation. Cette différence s'explique à la fois par les meilleures performances des enfants de cadres supérieurs mais aussi, quand les notes sont médiocres, par le fait que l'orientation vers le professionnel est exceptionnellement envisagée. Les parents la refusent et les établissements ne la proposent guère. Cf. M. Duru-Bellat, A. Mingat, **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris, PUF, 1993. J.-M. Berthelot, **École, orientation, société**, Paris, PUF, 1993.
- (19) Les observations de M. Duru et A. Henriot Van-Zanten vont dans le même sens. Les écarts entre les catégories sociales ont diminué depuis l'entrée en vigueur du collège unique. Les enfants d'ouvriers passent à la fois plus souvent en 4<sup>e</sup> et en seconde. Mais, si l'on ne tient compte que des scolarités « normales », sans redoublement, les inégalités restent inchangées. **Sociologie de l'école**, *op cit.*
- (20)  $p$ , test de confiance, est égal à 0,0036.
- (21) Le statut scolaire distingue les élèves selon leur passé scolaire de 5<sup>e</sup>. Lors de la construction de l'échantillon, certains élèves étaient des redoublants de 5<sup>e</sup> (13 %). Cette variable permet d'apprécier les conséquences du redoublement au collège pour le devenir des élèves. Cf. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarrousse, A. Mingat, « Les scolarités de la maternelle au lycée », **Revue française de sociologie**, vol. XXXIV, n° 1, 1993, p. 43-60.
- (22) Seuls les établissements se démarquant significativement de la moyenne sont retenus. Ils sont classés en deux catégories. Les établissements sont « peu sélectifs », quand ils s'écartent positivement de la moyenne dans leur capacité d'amener les élèves de 5<sup>e</sup> en seconde en 3 ans, compte tenu de leur recrutement social, J. Renoir, D. Reinhardt et M. Ravel sont dans ce cas. A l'inverse les établissements sont « sélectifs », quand ils s'écartent négativement de la moyenne. Le Marais, D. Ellington et J. Chardonne sont dans ce cas. Bacchus, du fait de sa particularité, ne sera pas traité ici.
- (23) Sur les problèmes de déssectorisation et de choix des familles Cf. R. Ballion, **Les consommateurs d'école**, Paris, Stock, 1982. **La bonne école**, Paris, Hatier, 1992.
- (24) Sur ce point, il est possible de dissocier deux ensembles de recherches. Le premier ensemble accorde une place prépondérante à l'équipe de direction dans la capacité à construire l'identité de l'établissement ou à la mobilisation des acteurs. Cf. D. Paty, **Douze collèges en France**, Paris, La Documentation française, 1981. R. Ballion, **Le lycée, une cité à construire**, Paris, Hachette, 1993. F. Dubet, O. Cousin, J.-P. Guillemet, « Mobilisation des établissements et performances scolaires », **Revue française de sociologie**, 1989, vol. XXX, n°2. O. Cousin, J.-P. Guillemet, « Variations des performances scolaires et effet d'établissement », **Éducation et formations**, n°31, avril-juin 1992. Le deuxième ensemble accorde une place plus restreinte à l'équipe de direction et parfois même ne la mentionne pas. Cf. J.-L. Derouet, **École et justice**, Paris, Ed. Métailié, 1992. M. Duru, A. Mingat, *op cit.* A. Grisay, **Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires**, Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale, 1989.
- (25) Ce point est d'autant plus important que rien, dans la formation, ne distingue le chef d'établissement de son adjoint. Le concours de recrutement est identique pour les chefs d'établissement et les adjoints, et le corps de personnel de direction est unifié. En se présentant au concours, les candidats se préparent à assurer la fonction de directeur alors que dans la réalité les lauréats ont peu de chances de le devenir directement. En 1989, 14 % des nominés ont démissionné, notamment parce qu'ils ne voulaient pas devenir adjoint. Cf. **Le Monde de l'Éducation**, n° 175, octobre 1990.
- (26) Cet indicateur a été construit à partir des propos recueillis auprès du personnel éducatif et pédagogique et à partir d'une présence fréquente dans ce lieu essentiel de la vie d'un établissement. Dans certains collèges, le statut des enseignants ou leur appartenance syndicale divise la salle des professeurs, dans d'autres la séparation entre les fumeurs et les non-fumeurs recoupe en réalité des conflits larvés entre les professeurs. Les ambiances de salles des professeurs révèlent souvent la nature des liens entre les acteurs et les divisions les plus subtiles cachent en réalité des tensions d'ordre pédagogique et/ou politique. Cf. Y. Dutercq, « Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseau peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire », **Revue française de Pédagogie** n° 95, avril-mai-juin 91, p. 81-87.
- (27) Dans un grand nombre de cas les projets d'établissement ne sont pas élaborés dans la concertation et le partenariat. Ils ne concernent souvent que le volet éducatif de la mission des collèges. Pour un bilan critique de la politique des projets d'établissement, Cf. **Le Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale**, Paris, La Documentation française, 1991. J.-P. Obin, A. Weber, « Les projets d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité », **Éducation permanente**, n° 87, 1987. R. François, J.-P. Obin, **Audit des dispositifs concernant les projets d'établissement**, Ministère de l'Éducation nationale, mai 1991, ronéotypé. J.-P. Obin, **La crise de l'organisation scolaire**, Paris, Hachette, 1993.
- (28) Projet d'action éducative.
- (29) Ils ont été construits dans les années 70. À J. Renoir, les enfants d'ouvriers représentent 29,5 % des élèves scolarisés dans le collège, les enfants d'employés 20 % et les enfants des professions intermédiaires 22 %. À D. Reinhardt la répartition est respectivement la suivante : 13,7 %, 31 % et 20 %. Enfin, à M. Ravel le collège accueille respectivement 15 % d'enfants d'ouvriers, 30 % d'enfants d'employés et 21,5 % d'enfants de professions intermédiaires. Les données sont sensiblement différentes de celles indiquées en annexes car elles reposent sur l'ensemble des élèves inscrits au collège en 1990 et non pas uniquement sur ceux de 5<sup>e</sup>.

- (30) Cf. Le sondage réalisé par **SCP Communication** pour **Le Monde de l'Éducation** auprès 858 personnes. « Les Français jugent leur école », **Le Monde de l'Éducation**, n° 208, octobre 1993. Selon ce sondage, les Français sont plutôt satisfaits de l'école en général (93 % d'opinions favorables) et ils souhaitent que leurs enfants poursuivent leurs études au-delà du bac (77 %). Jusqu'à l'école primaire le rôle principal de l'école doit être de développer la personnalité de l'enfant. À partir du collège, les attentes changent et les Français donnent la priorité à la préparation d'un métier.
- (31) Les écarts entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres supérieurs et les catégories intermédiaires pour le passage en seconde sont de 36,3 points en moyenne, à J. Renoir ils sont de 29,2 points, à D. Reinhardt de 32,1 points et à M. Ravel de 17 points.
- (32) En moyenne l'écart pour le passage en seconde entre les élèves « à l'heure » et les élèves en retard d'une année est de 41,4 points. Il est de 36,2 points à Reinhardt ; 51,1 points à Ravel ; 44 points à Renoir ; 37,5 points au Marais ; 34,9 points à Éllington et 39,8 points à Chardonne.



# 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 pédaogo-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<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. 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<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et/ou de 3<sup>e</sup> ;
- 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 distinguent 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 « Iconos-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<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> (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**

	Progrès		≠ négatives		≠ positives		Coefficients récapitulatifs		
	3.5	5.5	3.5	5.5	3.5	5.5	3.5	5.5	Types :
Groupes sociaux	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 décelent 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 — irréalizable 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'un 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 pédo-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 impériorité entre sociologie, linguistique et didactique par la constitution d'équipes au sein desquelles, chacun serait garant d'un champ disciplinaire clairement défini.

L'ouverture de ces complicités transversales pour construire les bases d'une pédagogie rationnelle 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 Pédagogiques 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.

# Revue française de sociologie

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

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

AVRIL-JUIN 1996, XXXVII-2

ISBN 2 7080 0801-3

- Les marchés du travail universitaires,  
comme économie de la qualité** Christine MUSSELIN
- Volontarisme et rationalité d'État.  
La politique de la ville** Gérard CHEVALIER
- Processus différentiels d'intégration au  
sein des familles algériennes en France** Ahsène ZEHRAOUI
- Processus de socialisation et vécu  
émotionnel des enfants** Cléopâtre MONTANDON
- La fin des contremaîtres traditionnels ?** Philippe TROUVÉ

## LES LIVRES

### Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :  
Editions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 6 36 09 E  
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année  
en cours.

Tarif 1996 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 360 F  
Étranger ..... 440 F

### Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :  
Editions OPHRYS – Tél. : 92 53.85.72  
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro ..... 115 F

# Tirer parti de l'évaluation d'entrée en sixième

Michel Grangeat

---

*L'évaluation nationale d'entrée en sixième, peut être analysée en fonction du contenu des exercices, des éléments contextuels guidant l'élève vers la réussite, et de la maîtrise des activités mentales fondamentales requises. Une telle étude, menée à partir des résultats des 9 classes d'un collège de ZEP, précise la nature du rapport au savoir des élèves, et permet de l'utiliser comme levier pour graduellement l'orienter vers les exigences du collège. Rejoignant d'autres recherches, cette étude permet de concevoir des démarches et des outils pédagogiques, notamment métacognitifs, utilisant positivement le fonctionnement cognitif des élèves.*

---

Souvent décriées, sans cesse remises en cause, les évaluations nationales prennent, pourtant, progressivement leur place, dans les pratiques pédagogiques. Nombre d'enseignants se demandent, toutefois, comment utiliser au mieux ces tests car, si des réponses disciplinaires existent, leurs répercussions au niveau de l'équipe des professeurs restent faibles. L'étude proposée ici cherche à étendre la pertinence des résultats de l'évaluation vers la prise en compte du fonctionnement cognitif des élèves.

## ÉVALUATION ET CONTENUS DISCIPLINAIRES

La manière la plus évidente d'utiliser l'évaluation nationale s'appuie sur les objectifs présentés

dans les fascicules de correction et sur l'analyse des scores des élèves, selon les calculs effectués par Casimir, le logiciel de traitement statistique des résultats. Ceci permet d'inventorier les faiblesses et les réussites de chacun.

En répertoriant les élèves qui obtiennent des pourcentages de réussite identiques, pour un champ notionnel donné, puis en analysant finement leurs résultats item par item, dans le champ considéré, il devient relativement aisé de dégager des groupes de besoin centrés, soit sur la reprise de fortes lacunes notionnelles, soit sur un approfondissement des notions suffisamment acquises. Cette analyse est bien connue, à la fois parce qu'elle est proposée dans de nombreux stages de formation continue, et parce qu'elle est proche de

celle pratiquée par les enseignants, quand ils utilisent leurs propres évaluations à des fins de différenciation pédagogique.

Cependant, cette utilisation n'est pas totalement satisfaisante, et ceci pour deux raisons. La première, c'est qu'elle conduit à focaliser l'attention sur les lacunes de certains élèves, ce qui génère des dispositifs de remédiation reprenant, à la base, les notions déficitaires et, parfois, des rancœurs envers le niveau d'enseignement précédent... Il s'ensuit, fréquemment, une démobilisation, à la fois des élèves, qui ont l'impression de recommencer inlassablement les mêmes cours, et des enseignants, qui se sentent impuissants à restaurer des connaissances apparemment si mal construites. La seconde raison, c'est qu'une telle utilisation ne paraît pas suffisamment s'éloigner des pratiques habituelles pour ne pas décourager les enseignants face au temps mobilisé pour faire passer le test et pour le corriger, ce travail venant se rajouter à tous les problèmes de rentrée scolaire. Ces deux raisons sont dommageables à l'entreprise qui nous intéresse ici et qui a le double mérite de développer la pratique de l'évaluation diagnostique et de contribuer à valoriser l'entrée par les objectifs. Ces démarches, indéniablement bénéfiques pour rationaliser la programmation de l'enseignement et pour faciliter la concertation entre les enseignants, doivent être soutenues.

Pourtant, ces deux raisons ne sont pas totalement infondées et l'on peut donc se demander comment tirer parti de l'évaluation nationale d'entrée en sixième pour préciser ce qui guide les élèves vers la réussite et pour inventorier les compétences qu'ils maîtrisent. On peut faire l'hypothèse qu'une telle étude aiderait à définir une démarche didactique visant la prise de conscience de ces compétences et l'extension de leur domaine d'utilisation afin de les rapprocher graduellement des exigences du collège. Complétant le point de vue disciplinaire, cette approche pourrait fédérer l'équipe pédagogique autour d'actions concertées.

## ÉVALUATION ET STRUCTURATION DES EXERCICES

Pour mettre au point une analyse de l'évaluation d'entrée en sixième qui tente de cerner ce qui est utile à l'élève pour réussir, il faut chercher, en deçà des aspects notionnels, quelles sont les

caractéristiques fondamentales, structurelles, des énoncés d'exercices. À cette fin, on peut se demander si certains de ces exercices, plus que d'autres, présentent des régularités, des observables, suffisamment saillants pour que l'élève puisse les utiliser comme une aide efficace à la résolution. Corrélativement, il faut savoir si certains autres exercices ne nécessitent pas une prise de recul préalable à l'action, afin de l'orienter vers le succès.

Si l'on porte attention aux données que l'élève doit prendre en compte pour répondre correctement aux exercices, il est aisé de constater que, dans certains cas, les éléments à traiter ou les règles à appliquer sont énoncés très clairement dans la situation, et, qu'à l'inverse, ils sont simplement sous-entendus dans nombre d'autres exercices. Cette distinction implique, pour des exercices portant apparemment sur des compétences semblables, des fonctionnements cognitifs que l'on devine différents. En étudiant l'évaluation de 1993, on observe, par exemple, que l'exercice mathématique n° 8 teste la compréhension d'un énoncé à travers des items à première vue équivalents, mais, qu'en fait, il n'en est rien puisque la réponse à la question de l'item M-20\* est écrite clairement dans le texte alors que celle de l'item M-23 oblige l'élève à prendre en compte plusieurs données avant de décider qu'elles sont insuffisantes pour répondre à la question posée. Concernant les exercices de français, la même distinction apparaît ; ainsi, par exemple, les items F-89 et F-28 évaluent tous deux le respect de la ponctuation mais le premier l'effectue à l'occasion d'un exercice prévu spécialement dans ce but, alors que le second considère la ponctuation à l'intérieur du texte écrit par l'élève lui-même.

Deux modalités distinctes émergent donc inévitablement, quand on cherche à savoir comment sont structurés les exercices de l'évaluation, selon que :

— les données nécessaires à la réponse sont indiquées de manière explicite et que les procédures de traitement sont simples. Afin de réussir les exercices de cette modalité, l'élève de 6<sup>e</sup> peut s'appuyer sur ces éléments clairement repérables ;

— les données sont accessibles à la suite d'une procédure de traitement simple, mais sous-enten-

\* Les items sont désignés par l'initiale de la discipline évaluée, M ou F, et par le numéro de la case utilisée pour la correction.

due, ou que la procédure de traitement est composée de plusieurs procédures simples, pouvant être sous-entendues. Afin de réussir les exercices de cette modalité, l'élève de 6<sup>e</sup> doit, nécessairement, analyser l'énoncé et déterminer une stratégie de réponse.

La première modalité sera désignée comme « explicite », et la seconde comme « complexe », mais, cette dénomination appelle deux mises en garde fondamentales : tout d'abord, la modalité « explicite » n'est pas nécessairement « facile » car la situation peut comprendre de nombreuses données, par contre, toutes sont indiquées clairement. Ensuite, la modalité « complexe » n'est pas simplement « implicite » car, si elle demande d'éclaircir certains sous-entendus de l'énoncé, elle demande souvent à l'élève de faire, en plus, des choix parmi plusieurs procédures possibles, et surtout de prendre nécessairement un temps de recul pour planifier son action.

Dans l'évaluation de 1993, environ 30 % des items appartiennent à la modalité « complexe ». Si une analyse de l'évaluation, en fonction de ces deux modalités structurant les exercices, était pratiquée, on peut supposer que la réussite sous la modalité « explicite » serait significativement supérieure.

## ÉVALUATION ET ACTIVITÉS MENTALES

L'analyse précédente nous a écarté de celle des contenus et rapproché de l'évaluation du fonctionnement cognitif des élèves. L'étape suivante de l'analyse consisterait, alors, à qualifier les activités mentales que l'élève doit mettre en œuvre dans ces exercices pour parvenir à les maîtriser. Il deviendrait alors possible de comparer les résultats lors d'exercices ayant suscité la même activité mentale au sein d'une même matière ou entre les deux matières évaluées. Ceci permettrait, en cernant réussites et lacunes, de mieux comprendre la manière de raisonner de l'élève.

Si elle s'avérait pertinente, cette étude en fonction des activités mentales — une fois reliée à l'approche par objectifs centrée sur les contenus disciplinaires, et modulée par l'analyse relative aux modalités explicite et complexe de structuration des exercices — contribuerait à l'élaboration d'une démarche didactique complète en vue de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. N'étant pas exclusivement liée à un contenu d'enseigne-

ment, cette analyse faciliterait, de manière spécifique, la mise en place de groupes de besoin, mais, surtout, elle pourrait générer des actions interdisciplinaires. Cependant, il y a deux écueils importants à éviter. Le premier, dû au fait qu'une activité mentale ne peut pas s'observer, oblige à déterminer des activités scolaires, des comportements, qui laissent supposer que, mentalement, l'élève a agi de la manière prévue, qu'il a fourni le « geste intellectuel » visé. Il conviendra donc de ne pas confondre ce comportement avec l'activité mentale que l'on souhaiterait voir pratiquée. Le second serait de centrer l'enseignement sur les activités mentales sans les relier à un contenu disciplinaire et de nuire, ainsi, au transfert de connaissances. Néanmoins, nous pouvons faire l'hypothèse que cette analyse permettrait de :

— détecter de nouvelles zones de réussite pour les élèves en difficulté, ce qui affinerait la cartographie de leurs compétences et délimiterait des bases d'appui utiles aux actions de différenciation pédagogique ;

— déterminer les caractéristiques des aides méthodologiques, et notamment des outils métacognitifs, soutenant ces actions didactiques ;

— repérer les capacités cognitives en cours de maîtrise, et orienter les actions didactiques vers l'extension de leurs domaines d'utilisation par les élèves.

## TROIS ACTIVITÉS MENTALES

Dans l'évaluation d'entrée en 6<sup>e</sup>, les activités mentales mises en œuvre pour réussir les différents items sont peu nombreuses et peuvent être regroupées en trois classes. Nous nous sommes, pour cela, inspiré directement de la taxonomie de Louis d'Hainaut que nous avons simplifiée, néanmoins, afin de la rendre opérationnelle dans les établissements scolaires ordinaires.

La première de ces activités mentales, que nous désignerons dorénavant sous le terme « Repérer », demande à l'élève de sélectionner, de discriminer, un élément précis parmi plusieurs éléments semblables, afin de donner du sens à la situation ; il peut aussi devoir relier un élément précis à une classe, à une catégorie d'éléments, donnée. Ainsi on peut raisonnablement admettre que la même activité mentale est requise quand, par exemple, il s'agit, en français, de repérer une phrase inter-

rogative dans un texte, tel qu'en F-46, ou de discriminer, en mathématiques, des droites perpendiculaires ou parallèles, tel qu'en M-79. Il en est de même quand il est demandé de relier, comme pour l'item F-38, un mot à un lexique particulier ou, comme le demande l'item M-12, une figure géométrique à une classe donnée. Sous la modalité complexe, la tâche est identique, mais, cette fois, l'élément n'est fourni que de manière implicite, et son repérage nécessite un calcul, un traitement de l'information. Cette modalité est bien illustrée par l'item F-3 qui demande si des enfants ont démonté un piano le dimanche alors que le texte précise uniquement que « le lundi, les enfants démontèrent une pendule dans le grenier où, la veille, ils avaient démonté le piano ».

La seconde activité, désignée sous le terme « Appliquer », demande d'utiliser une procédure, une règle donnée, sur des éléments facilement repérables dans un contexte simple. Ce qui la différencie de la précédente, c'est que, du fait de l'application d'une règle, la réponse n'est plus dans l'énoncé. Ainsi, par exemple, l'activité cognitive est vraisemblablement identique pour ordonner des nombres ou bien des mots, et donc pour répondre aux items M-30 ou F-58. Il en est de même, également, quand il s'agit d'appliquer la procédure conduisant à tracer un cercle de centre donné passant par un point particulier (M-17) ou celle permettant de récrire à la forme négative une phrase affirmative donnée (F-51). Là encore, sous la modalité complexe, élément ou règle ne sont pas accessibles directement.

La troisième activité mentale, désignée sous le terme « Chercher », demande à l'élève de mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème. Ce qui différencie cet acte intellectuel du précédent, c'est la nature de l'énoncé. Celui-ci est suffisamment complet pour s'éloigner des exercices routiniers et demande à l'élève d'explorer ses connaissances, de les adapter à la situation et de les agencer en vue de la résolution du problème. Sous la modalité complexe, éléments et règles ne sont pas fournis. Nous pouvons, là encore, rapprocher des items de mathématiques, tel M-53 qui demande, préalablement au tracé d'une figure, de repérer les données adéquates et de déterminer une procédure d'exécution efficace, et d'autres de français, tel F-20 qui exige la même réflexion avant d'écrire un texte utilisant des éléments tirés d'une image.

L'analyse sera complète en croisant les activités mentales avec les deux modalités de structuration

des énoncés et, elle sera pertinente en les reliant aux contenus disciplinaires. Cette triple catégorisation ne pose guère de problèmes en ce qui concerne les activités « Repérer » et « Appliquer » ; par contre « Chercher » dans un contexte exige une prise de recul afin de déterminer une stratégie, il y a donc recoupement avec la modalité « complexe ». Nous pouvons donc, d'ores et déjà, prévoir que les élèves ordinairement en difficulté le seront encore plus quand il s'agira de « Chercher » sous la modalité « complexe ».

Ce genre d'analyse permet de cerner le profil de chaque élève en précisant le réseau de ses compétences. Toutefois, il ne s'agit pas de ranger certains d'entre eux sur des voies d'attente, mais bien de réguler l'enseignement, en ne tenant pas seulement compte des contenus disciplinaires mais, également, de la structuration des tâches et des activités mentales.

## VALIDITÉ DE L'ANALYSE

L'analyse proposée ici est fort complexe ; elle couple de nombreuses données en fonction de catégories qui paraissent bien délimitées mais laissent une place importante à l'intuition ; de plus, il saute à l'évidence que le traitement quantitatif, numérique, d'une telle analyse, dont le fondement est purement qualitatif, n'est pas sans danger. Cependant l'enjeu de cette étude paraît important, il est donc nécessaire d'en tester la validité, non seulement au niveau quantitatif, mais également qualitatif. Il s'agit de vérifier la pertinence de la détermination de la modalité de structuration de l'énoncé et de celle de l'activité mentale, relatives à chaque item. Cette vérification étant impossible à mener cas par cas, une autre méthode doit être employée. Elle validera globalement la démarche, ou la réfutera entièrement, car le seul moyen à notre disposition est de lier la validité de l'analyse à son pouvoir prédictif : si les hypothèses qui ont été formulées s'avèrent vérifiées en fin d'étude, alors, c'est que l'analyse est valide. Pratiquement, les résultats devront montrer :

- un groupe (GS) d'élèves en succès général ;
- un groupe (GE), assez important, d'élèves réussissant sous la modalité explicite et non sous la modalité complexe. Ils peuvent obtenir une réussite globale mais se trouver en échec sous la modalité complexe, ou alors, n'être en réussite que sous la modalité explicite ;
- un groupe (GC) représentant une minorité

d'élèves réussissant sous la modalité complexe alors qu'ils échouent sous la modalité explicite ;

— un groupe (GD) d'élèves globalement en difficulté. Cependant, l'analyse doit conduire à une importante réduction (R) de la part d'élèves perçus en échec lors d'une analyse en fonction des seuls contenus.

Parmi ces éléments, les valeurs de la réduction R et des effectifs de GE et de GC seront déterminantes pour évaluer la validité de l'analyse en fonction des deux modalités de structuration des énoncés.

En ce qui concerne la maîtrise des activités mentales, si la réussite sous la modalité « explicite » s'avère supérieure à celle sous la modalité « complexe », il sera plus opérant, pour amorcer l'action didactique, de ne considérer que les résultats sous la première modalité. Ceux-ci devraient faire apparaître, sous la modalité « explicite » :

— une réussite bien partagée concernant « Repérer » ;

— une moindre maîtrise de l'activité « Chercher » qui nécessite une prise de recul par rapport à l'énoncé ;

— l'activité mentale « Appliquer » qui pourrait constituer une transition entre les deux autres.

## ANALYSE APPLIQUÉE À UN COLLÈGE DE ZEP

Notre investigation a porté sur les résultats obtenus par les élèves des 9 classes de sixième d'un collège de Zone d'Éducation Prioritaire (203 élèves n'ayant été absents à aucun des items considérés). Comme il n'était pas envisageable, avec des moyens techniques ordinaires, de tenter un traitement de toute l'évaluation, 36 items ont été sélectionnés, répartis selon le tableau suivant :

N° des items	Repérer		Appliquer		Chercher	
	Explicite	Complexe	Explicite	Complexe	Explicite	Complexe
Math	13, 20, 79	23, 46, 49	31, 57, 65	6, 48, 90	2, 72, 75	42, 43, 91
Français	12, 38, 45	3, 36, 48	51, 59, 86	25, 32, 55	37, 50, 65	9, 20, 30

Ces items, réussis entre 25 et 75 % par l'établissement, induisent une large répartition des élèves facilitant l'organisation des actions de différenciation et le guidage de l'enseignement. Le logiciel Casimir permet à l'utilisateur de créer ses propres champs et de modifier les indices comptabilisant les réussites ; c'est ce qui a été fait de manière à regrouper les résultats concernant chaque activité mentale et à décompter facilement les réponses codées 1, donc les items réussis avec un succès total. Ensuite, afin de croiser à volonté les résultats, les données issues de Casimir sont transférées vers un logiciel de calcul, un tableur qui établit les scores de chaque élève selon :

— la discipline, mais aussi selon la modalité explicite ou complexe, pour chaque discipline ;

— l'activité mentale, mais aussi selon la modalité et selon la discipline, pour chaque activité mentale.

Le traitement des données permet, à chaque étape, de dénombrer les réussites des élèves, de manière à en dresser un état suffisamment fiable pour pouvoir l'utiliser dans un but de différenciation. Il faut, ensuite, tracer le profil de l'ensemble des élèves, en les classant en trois groupes, par exemple. Dans le groupe Réussite, se situent les élèves ayant plus de 50 % de succès et moins de 35 % d'erreurs (codées 9 ou 0). Dans le groupe Echec apparaissent les élèves ayant plus de 50 % d'erreurs. Enfin, les élèves comptant de nombreuses réponses codées entre 2 et 8 sont dans le groupe Difficulté. La dernière étape du traitement récapitule les réussites de chaque élève, en un seul tableau facilement lisible ; il suffit de cocher les catégories pour lesquelles il appartient au groupe Réussite : les cases vides indiquent une lacune disciplinaire ou une activité mentale non maîtrisée pour chaque modalité de structuration des énoncés.

Dans le collège étudié, les effectifs des groupes sont :

	Français	F. Explicite	F. Complexe	Maths	M. Explicite	M. Complexe
Réussite	137 67 %	171 [84 %]	119 59 %	98 48 %	124 [61 %]	96 47 %
Difficulté + Échec	66 [33 %]	32 16 %	84 41 %	105 [52 %]	79 39 %	107 53 %

(Entre crochets, sont indiquées les proportions déterminantes pour évaluer la validité de l'analyse.)

Le deuxième type de résultats concerne la stabilité de la réussite, selon les deux modalités envisagées, en étudiant chaque élève individuellement. Les tableaux suivants croisent les effectifs des groupes d'élèves ayant réussi ou non, pour chaque catégorie considérée : ainsi, par exemple, sur la deuxième ligne de ces tableaux, se trouve l'effectif de GE dans la première case, et celui des élèves ne réussissant jamais dans la seconde.

En utilisant des tests statistiques adéquats on peut calculer, avec 1 % de risque d'erreurs de première espèce, que la réussite sous la modalité explicite est significativement supérieure à celle

sous la modalité complexe, et que cette dernière est dépendante de la première. Ce résultat est identique pour les disciplines et pour les activités mentales, sauf pour les élèves échouant dans l'activité « Chercher » qui, avec nos critères statistiques, ne semblent pas aidés par la modalité « explicite ».

En outre, il faut noter que :

— la proportion d'élèves du groupe GE, réussissant sous la modalité explicite uniquement, s'élève à 30 % en français et à 20 % en mathématiques ; de plus, ces élèves représentent non seulement 55 % de ceux qui sont considérés

	Français			Maths		
	Expl R	Expl D + É	Total	Expl R	Expl D + É	Total
Cpx R	111	8 [4 %]	119	82	14 [7 %]	96
Cpx D + É	60 [30 %]	24 [12 %]	84	42 [20 %]	65 [32 %]	107
Total	171	32	203	124	79	203

	Repérer			Appliquer		
	Expl R	Expl D + É	Total	Expl R	Expl D + É	Total
Cpx R	89	17	106	51	10	61
Cpx D + É	48 [24 %]	49	97	74 [36 %]	68	142
Total	137 [67 %]	66	203	125 [61 %]	78	203

	Chercher		
	Expl R	Expl D + É	Total
Cpx R	54	22	76
Cpx D + É	51 [25 %]	76	127
Total	105 [52 %]	98	203

Expl = explicite ; Cpx = complexe  
R = groupe réussite ; D + É = groupes difficulté + échec



comme en échec en français et 27 % en mathématiques, mais encore 17 % de ceux qui globalement réussissent dans la discipline considérée ;

— la proportion d'élèves du groupe GC est de 4 ou 7 % selon la discipline considérée ;

— la proportion d'élèves en échec total est réduite de manière importante ( $R = 20\%$ ), pour chaque discipline ;

— l'activité Repérer, sous la modalité « explicite », est maîtrisée par deux élèves sur trois ; alors qu'un élève sur deux, seulement, est capable de « Chercher » en mobilisant ses connaissances.

Ces résultats correspondent donc à nos hypothèses préalables et assurent, ainsi, la validité de l'étude et des postulats relatifs à la structuration des énoncés et à la discrimination des activités mentales.

### CONVERGENCE DE RECHERCHES

L'une des analyses que l'on peut faire de ces résultats, c'est qu'une proportion importante d'élèves possède une stratégie pour réussir, mais que cette stratégie n'est pas très opérationnelle, qu'elle est même inefficace dès que la situation se complexifie.

Ces résultats s'inscrivent dans les perspectives de P. Meirieu à propos de l'aide méthodologique et des activités métacognitives et dégagent de nouveaux moyens pour les opérationnaliser. Ceux-ci devront s'appuyer, à la fois sur les régularités qui existent d'une situation scolaire à l'autre et, également, sur la compétence, partagée par de nombreux élèves, à repérer ces observables ; ils devront viser à généraliser, pour tous les élèves, une prise de recul, une réflexion préalable, permettant de planifier une stratégie d'action.

Ces résultats rejoignent, aussi, l'étude de B. Charlot cherchant à préciser le rapport au savoir des enfants des milieux « défavorisés ». L'auteur conclut que la difficulté de ces élèves n'est pas due, uniquement, à une question de quantité de travail mais, surtout, à une question d'attitude face aux situations d'enseignement, une question de comportement face au travail scolaire. Il pense que pour améliorer la réussite scolaire de ces élèves, il ne faut pas leur proposer des activi-

tés de plus en plus simples qui les démotivent, mais leur fournir des outils qui permettent de prendre du recul par rapport à la situation d'enseignement, à la discipline scolaire.

De plus, l'analyse menée ici permet de dresser une cartographie assez précise et opérationnelle des compétences des élèves ; elle se rapproche des préoccupations de L. Vygotsky quand il préconise de mener une recherche tournée vers l'intérieur des élèves. Pour lui, l'enseignant doit comprendre comment les processus, mis en lumière au cours de l'enseignement scolaire, se déroulent dans la tête de chaque enfant particulier ; sa tâche immédiate consiste à découvrir le réseau interne, souterrain, génétique des sujets scolaires. En outre, les résultats de notre étude semblent indiquer une lente évolution vers la maîtrise des situations complexes, à la condition probable que l'enseignement intervienne de manière adéquate. Cela rappelle fortement le rôle de la zone de développement potentiel du psychologue russe. Nous pourrions alors nous demander s'il n'existerait pas une certaine zone de développement potentiel, se dégageant dans la maîtrise des activités mentales entre la modalité explicite et la modalité complexe. J. Piaget, d'ailleurs, dans ces derniers ouvrages, montre que vers 11-12 ans, la conceptualisation, née de la prise de conscience et de l'abstraction réfléchissante, dépasse progressivement l'action afin de l'orienter. Cela rejoint totalement le point de vue précédent et nous conforte dans l'idée de favoriser ce développement par une action didactique appropriée.

Ces résultats concordent également avec une recherche de J. Lautrey montrant que l'environnement familial transmet à l'enfant une forme de relation au monde dont il résulte des attitudes précognitives qui font partie intégrante du processus de construction des structures cognitives. Ainsi, les enfants élevés dans les milieux souplement structurés, où existent des régularités repérables mais qui peuvent se trouver perturbées par la prise en compte d'événements imprévus, ont de meilleures performances intellectuelles que ceux vivant dans un milieu sans régularités ou trop rigide. Pour Lautrey, afin de réduire les inégalités observées au niveau des structures cognitives, le moyen le plus efficace n'est pas d'agir directement sur elles par des entraînements, mais d'intervenir en amont sur le fonctionnement cognitif lui-même. Il faut faire ressortir les aspects positifs des situations provoquant des perturbations cogni-

tives, et considérer l'erreur comme un signe susceptible d'orienter vers la solution correcte. Cette action ne nécessite pas que soient séparés des autres, les enfants auxquels elle s'adresse particulièrement : profitable à tous, elle devrait l'être davantage pour eux, et jouer, ainsi, un rôle compensatoire. Cet avis rejoint aussi nos conclusions.

## APPLICATIONS DIDACTIQUES

Puisque la validité de notre hypothèse initiale a été confirmée par les résultats obtenus et par l'apport d'autres recherches, nous pouvons conclure que, conjointement à une évaluation des contenus disciplinaires, une analyse focalisée sur la structuration des énoncés et sur le niveau de maîtrise d'activités mentales fondamentales précise significativement le diagnostic établi par l'évaluation et fournit un appui efficace pour favoriser la réussite de tous les élèves au collège. Cette analyse peut permettre d'adapter les démarches pédagogiques en ne prenant pas seulement appui sur des critères relatifs au niveau de connaissance des contenus disciplinaires. Trois types d'actions didactiques se dégagent, alors, des conclusions de notre étude.

**1 — Actions de différenciation articulant maîtrise des contenus et attitude de l'élève dans cette maîtrise.** L'analyse proposée ici détermine trois types d'élèves qui, périodiquement, bénéficieraient d'interventions pédagogiques différenciées.

La première catégorie est celle des élèves en réussite dans le domaine évalué. Il apparaît inutile de les soumettre à des reprises inutiles et démotivantes mais il semble plus profitable de les confronter soit à de nombreux problèmes pour assurer leur habileté soit à des situations difficiles pour la perfectionner. Leur profil laisse penser qu'ils profiteront efficacement de l'organisation ponctuelle de travaux autocorrectifs en autonomie.

La deuxième catégorie d'élèves rassemble ceux qui, dans les situations d'enseignement, recherchent, apparemment de manière prépondérante, les éléments explicites leur permettant de surmonter la difficulté. Cependant, ces élèves se différencient par leur niveau de maîtrise pour effectuer cette recherche : si celui-ci est élevé, il conduit à une réussite disciplinaire globale, qui peut masquer leurs lacunes, mais, si celui-ci est peu opérant, il conduit à un échec global qui, lui, traduit mal leurs compétences. Ces élèves

devraient bénéficier pleinement d'activités métacognitives qui leur permettent d'utiliser les observables des situations d'apprentissage, qu'ils savent repérer, pour discerner et élucider les aspects implicites de ces situations. Leurs compétences, peu stabilisées mais consistantes, font penser que ces élèves profiteront au mieux de l'organisation de travaux, par groupes de deux, suscitant une confrontation des points de vue à propos d'une difficulté à surmonter en commun. Les élèves réussissant sous la modalité complexe mais échouant sous la modalité explicite posent, eux, la question du sens des activités scolaires et de la motivation qu'il induit. Si ces élèves réussissent surtout la modalité complexe, c'est éventuellement parce qu'ils ne s'impliquent pas, ou plus, dans les exercices scolaires routiniers. Leurs résultats inattendus interpellent fortement les enseignants, et surtout ceux qui s'adressent à des pré-adolescents en pleine construction de leur personnalité, à propos de la pratique d'activités finalisées qui permettent aux élèves de saisir les enjeux conceptuels des disciplines. Quoi qu'il en soit, leur stratégie pour surmonter les difficultés scolaires est peu efficace et ces enfants bénéficieront vraisemblablement de l'instauration de confrontations cognitives.

Enfin, la catégorie des élèves montrant très peu de réussite pose de réels problèmes de gestion de l'hétérogénéité. L'analyse proposée ici a permis d'en réduire l'effectif. Ils ont vraisemblablement un besoin presque permanent de la présence et de l'étayage de l'enseignant.

En conséquence, en cours d'acquisition chez certains, la maîtrise de la modalité « complexe » par tous les élèves devrait représenter l'un des enjeux de l'entrée au collège.

**2 — Actions d'orientation de l'aide méthodologique.** L'analyse a permis de repérer, pour des élèves « faibles », des domaines de réussite quand la situation est explicite, mais de découvrir également, pour des élèves « forts », des zones de difficultés quand celle-ci est complexe, quand elle comprend une part de sous-entendu. Il convient alors de fournir, à tous, des outils d'aide à la prise de conscience des activités scolaires. Ces outils et ces guides relèvent du questionnement sur l'acte d'apprendre, de la prise de recul pour chercher à comprendre avant de chercher à réussir, et donc de la métacognition. Les recherches citées précédemment conduisent à défi-

nir des outils métacognitifs permettant à l'élève de :

- dégager l'essentiel d'une activité d'enseignement ;
- repérer les notions importantes à retenir ;
- comprendre les liens entre les différents moments de l'enseignement : les activités de découverte, la leçon, les exercices d'application, les séquences de réinvestissement, l'évaluation, les remédiations, etc. ;
- comprendre et utiliser les structures de différenciation, ou d'aide au travail personnel, mises en place pour eux par les enseignants ;
- trouver attitudes et méthodes facilitant la réussite.

C'est dans cette perspective qu'il convient de modifier les outils d'aide méthodologique, connus mais plus ou moins satisfaisants, pour qu'ils insistent encore plus sur la réflexion de l'élève à propos de ce qui se passe en classe, de ses stratégies et de ses comportements scolaires. Il faut, de plus, alléger ces outils de manière à les rendre plus maniables afin de ne pas « gaspiller » le temps passé strictement à apprendre, et de ne pas exiger « trop de concertation » entre enseignants.

La généralisation de cette réflexion métacognitive, en voie d'installation chez certains élèves, devrait constituer un deuxième enjeu du collège.

**3 — Actions d'harmonisation interdisciplinaires.** De plus en plus fréquemment, les enseignants d'une même discipline coordonnent leurs progressions et même planifient des « devoirs communs », ce qui accroît la cohérence et la portée des enseignements au niveau de l'établissement ; mais l'interdisciplinarité, souvent recherchée, se concrétise difficilement. L'analyse proposée ici, permet d'avancer quelque peu en

fournissant des intermédiaires, des interfaces entre les disciplines, incarnés par le point de vue centré sur le fonctionnement cognitif des élèves. En effet, il est facilement envisageable que l'équipe pédagogique concentre son effort, à un moment donné, sur l'une des activités mentales présentées ici. Un travail autour de « Repérer » conduira à améliorer les capacités de catégorisation, de conceptualisation, des élèves et donc à améliorer la mémorisation des notions importantes du programme. Une focalisation autour de l'activité « Appliquer » améliorera les procédures de résolution et les savoir-faire, tandis qu'une centration autour de « Chercher » facilitera la mobilisation des connaissances acquises en vue de leur réutilisation.

La maîtrise de cette activité mentale, la moins bien partagée des trois, est certainement un troisième enjeu de l'entrée au collège.

Le lien entre ces actions et la réussite scolaire semble apparaître clairement : toutes, elles contribuent à donner du sens aux situations d'apprentissage. Il paraît, alors, raisonnable de penser que de telles démarches pédagogiques concertées influenceraient l'implication des élèves, leur motivation, et faciliteraient alors le transfert de connaissances. De plus, ces actions étant, à la fois, fondées sur les compétences des élèves en difficulté et sur celles utilisées par les élèves en réussite, nous pouvons supposer qu'elles contribueraient à combler l'écart entre eux et qu'ainsi, elles mèneraient vers une plus grande équité dans la réussite.

Michel Grangeat  
Laboratoire de recherche  
en sciences de l'éducation de l'ISPEF  
Université de Lyon 2

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre.** Paris : ESF.
- BARTH B.M. (1993). — **Le savoir en construction.** Paris : Retz.
- BIDEAUD J. *et coll.* (1993). — **L'homme en développement.** Paris : PUF.
- CHARLOT B. *et coll.* (1992). — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs.** Paris : A. Colin.
- CHAUVEAU *et coll.* (1993). — **La lecture pour tous.** Paris : Armand Colin.
- CRDP Poitou-Charentes et DLC 15 (Bureau innovation et technologies nouvelles) (1992). — **Évaluation français 6°.**
- DEVELAY M. (1992). — **De l'apprentissage à l'enseignement.** Paris : ESF.
- DURU-BELLAT M. *et coll.* (1992). — **Sociologie de l'école.** Paris : A. Colin.
- D'HAINAUT L. (1983). — **Des fins aux objectifs de l'éducation.** Paris ; Bruxelles : Nathan ; Labor.
- HADJI C. (1989). — **L'évaluation, règles du jeu.** Paris : ESF.
- HAMELINE D. (1979). — **Les objectifs pédagogiques.** Paris : ESF.
- LAUTREY J. (1980). — **Classe sociale, milieu familial, intelligence.** Paris : PUF.

- MEIRIEU P. (1987). — **Apprendre... oui mais comment.** Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1989). — **Enseigner, scénario pour un métier nouveau.** Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale, DLC 15 (1992). — **Aide au travail personnel de l'élève au collège.**
- PERRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire.** Paris : ESF.
- PIAGET J. (1974). — **La prise de conscience.** Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). — **Réussir et comprendre.** Paris : PUF.
- RICHARD J.F. (1990). — **Les activités mentales.** Paris : A. Colin.
- VYGOTSKY L. in SCHNEUWLY B. (dir.) (1985). — **Vygotsky aujourd'hui.** Paris : Delachaux et Niestlé.
- WINNYKAMEN F. (1990). — **Apprendre en imitant ?** Paris : PUF.

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique

*Marie-Claude Derouet-Besson*

L'idée que l'architecture des lieux d'école, leur disposition, leur équipement entretiennent un lien avec la pédagogie est une conviction ancienne. La volonté d'analyser ce lien n'a rien de nouveau. La bibliographie atteste du nombre de travaux qui ont été menés (Derouet-Besson, 1984). Il faut pourtant se rendre à l'évidence : les résultats de ces travaux sont instables parce que le domaine n'est pas scientifiquement construit. Le décalage est surprenant entre une demande sociale qui persiste malgré les déceptions et l'état de la science. Le coût et la durée des bâtiments scolaires expliquent sans doute cette persistance. *De tels investissements n'ont de sens que s'ils ont un effet sur la scolarisation de la jeune génération.*

Pourquoi le lien entre l'architecture et l'éducation est-il si difficile à construire ? La difficulté réside dans l'opération qui, selon l'épistémologie classique, constitue le fondement de toute science : la réduction de la complexité. Si l'espace joue un rôle, c'est dans des situations très intriquées, la vie des classes ou des établissements. Le nombre de composantes à prendre en compte est infini et il n'est pas sûr que l'isolement de variables soit possible. Une définition positiviste, inspirée par la psychologie expérimentale, a échoué : le croisement direct de caractéristiques architecturales, aire ouverte, salle de classe, disposition des tables en rangées ou en U, couleur des murs, avec des résultats académiques ou la socialisation des élèves. La réduction était telle que les résultats devenaient irréguliers : la même expérience, répétée dans un autre environnement, parvenait à des résultats différents (Weinstein, 1979). Mais y a-t-il science sans réduction ? Les chercheurs qui veulent prendre au sérieux toutes les contraintes qui pèsent sur le rapport entre l'architecture et l'éducation se trouvent confrontés à un univers sans limites : la situation, les ressources présentes, leur interprétation par les acteurs en fonction des compétences qu'ils ont antérieurement acquises, mais aussi les politiques scolaires, l'évolution de la pédagogie, la conception

de la discipline, et de proche en proche, la forme de l'État, centralisée ou décentralisée, l'économie, les évolutions techniques et esthétiques propres à l'architecture, etc.

Où s'arrête le réseau de connexions dans lequel est prise l'utilisation des ressources spatiales ? Quelles sont parmi ces connexions celles qui sont à privilégier pour en rendre compte ? La réduction de la complexité est nécessaire mais doit-elle être opérée par les chercheurs et antérieurement à l'observation empirique du travail des acteurs sociaux ? Une autre voie est possible, celle de l'observation des réductions de la complexité opérées par les acteurs eux-mêmes. Pourquoi telle ressource est-elle à un moment mobilisée et à un autre ignorée ? Pourquoi tel argument est-il à un moment considéré comme essentiel pour la décision et à un autre écarté comme non pertinent ? Cette approche irréductionniste, pour reprendre le néologisme proposé par Latour (1984), peut apporter des éclairages nouveaux. Du côté de la connaissance des politiques publiques où elle suit le cheminement de la décision en matière de construction scolaire : toute décision est un coup de force qui réduit la complexité de façon plus ou moins arbitraire. Du côté des usages aussi, où elle décrit la manière dont les acteurs interprètent, mobilisent ou ignorent les ressources spatiales.

Une certaine logique voudrait que les chercheurs identifient d'abord les différentes composantes de ce réseau et les relations qu'elles entretiennent entre elles. S'il est impossible de clore en principe la liste des forces mobilisables, l'histoire peut aider à constituer le répertoire des éléments qui ont été considérés comme pertinents sur une période ; à décrire les combinaisons qui ont présenté une certaine stabilité et à comprendre pourquoi tel argument, tel groupe —les responsables nationaux, les élus locaux, les pédagogues, les architectes, les urbanistes, les usagers directs— l'ont emporté sur les autres. À observer, enfin, des basculements qui, dans ce domaine, ont été aussi rapides que radicaux.

Ce travail est présenté ici à partir de l'analyse de la conjoncture française. La France a été touchée, au long des années soixante et soixante-dix, par les mêmes évolutions que l'ensemble du monde industrialisé : l'explosion démographique, la démocratisation de l'enseignement secondaire, les interrogations critiques sur les finalités de l'école, une crise économique qui a amené à mesurer au plus juste les investissements, etc. Dans les années soixante et jusqu'à la réforme Haby, en 1975, les grandes innovations, pédagogiques et architecturales, correspondirent surtout à des expériences anglo-saxonnes, relayées par des organisations intergouvernementales comme l'OCDE ou l'UNESCO (Booth, 1973 ; Gneccchi-Ruscione, 1973, *Préoccupations majeures et travaux futurs* 1973 ; Marklund, 1974 ; Pearson, 1975 ; Rodhe, 1976, *New Patterns of Teacher Education and Tasks* 1976, *Collectivités Équipements École, I, II, III, IV, V*, 1978 et 1979). Le cas français constitue cependant une référence particulièrement riche pour ce projet. Il permet de parcourir, en une trentaine d'années, une évolution qui va de l'extrême centralisation à une décentralisation tout à fait réelle dans le domaine des constructions scolaires. Ce cheminement original, en quelques années, a mis en œuvre des procédures différentes, construit et déconstruit des dispositifs variés. L'étude détaillée de ce cas permet donc de tracer un tableau des partenaires en jeu et des différentes mises en forme possibles des rapports entre architecture et éducation, dont l'intérêt dépasse largement nos frontières.

La recherche est restée à l'écart de cette mutation, n'y jouant qu'un rôle mineur, jamais moteur. Les années soixante-dix ont été dominées par le paradigme expérimentaliste. Il s'agissait de mesurer les effets du cadre architectural sur les élèves et les enseignants. Les années quatre-vingt ont vu une ouverture sur la complexité, qui a pris des formes différentes en psychologie et en sociologie. La psychologie a abandonné le réductionnisme de l'approche expérimentale au profit d'une approche « écologique ». Elle est passée du laboratoire à l'observation *in situ*, a élargi le nombre des variables prises en compte et étudié les relations qu'elles peuvent avoir entre elles. L'évolution est très importante. Néanmoins, l'idée directrice reste celle d'une influence du cadre sur les processus d'apprentissage ou de socialisation des élèves. En sociologie, la référence constructiviste renverse cette posture : elle part de l'activité des acteurs et utilise largement la théorie de la mobilisation des ressources (Derouet, 1988, 1992). Il s'agit de décrire la manière dont les acteurs utilisent l'espace, parmi d'autres ressources, pour mettre en œuvre leur projet. À cette différence de paradigme s'ajoute une différence d'échelle. La psychologie travaille presque toujours à l'échelle de la classe, parfois même à celle d'une proxémique plus fine. À quelques exceptions près (Sirota, 1987), la sociologie néglige la classe et se situe au moins à l'échelle de l'établissement et plus volontiers encore à celle du territoire. La décentralisation amène une série d'études sur les nouvelles formes que prennent les politiques publiques depuis que l'autonomie des collectivités territoriales s'est accrue. Les processus de décision sont transformés, des arguments ou des forces que la République avait écartés retrouvent leur légitimité : la connaissance concrète du terrain, l'influence des élus locaux.

Tel est le trajet à parcourir. Plusieurs fils conducteurs sont possibles. Le plus évident est celui de la forme de l'État, centralisée ou décentralisée. Il est un peu trop général. En revanche, l'étude du décrochage qui s'est peu à peu opéré entre l'expérience enseignante et les décisions concernant les constructions scolaires permet de mettre en évidence l'émergence de nouvelles formes de légitimité et d'expliquer certaines des difficultés actuelles.

#### **LES ANNÉES SOIXANTE ET SOIXANTE-DIX : L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE CÈDE LE PAS AUX EXPERTS**

La responsabilité de la construction des écoles incombe aux communes depuis la loi Guizot de 1833. Dès 1858, la participation de l'État aux frais de construction et d'entretien des bâtiments lui donna un droit de regard sur leur configuration. Des textes officiels codifièrent progressivement tout ce qui paraissait maîtrisable dans la « maison d'école », depuis la surface de la salle de classe jusqu'aux dotations en matériel. L'impulsion républicaine des années 1880 multiplia les modèles de bâtiments, mis au point par le ministère et proposés aux architectes des communes (Toulier, 1982). Le très petit nombre de lycées bâtis sous la responsabilité directe du ministère ne justifia jamais une telle modélisation. Il reste que, pour l'ordre primaire comme pour l'ordre secondaire, l'expérience enseignante, suivie et capitalisée par les corps d'inspection, était la principale source de définition des espaces scolaires. Les modèles élaborés par et pour l'école de la République n'étaient pas contestés. En chassant du conseil supérieur de l'Université, en 1880, les personnalités civiles et ecclésiastiques que la loi Falloux y avait introduites

en 1850, Jules Ferry avait fait de l'école un ensemble autonome, aussi capable d'élaborer les programmes d'enseignement que de choisir la disposition des lieux d'école.

Dans les années 1960, l'urgence et le poids du nombre perturbèrent ces lentes procédures de recueil de l'expérience enseignante. Les politiques devaient faire face à l'afflux des élèves et construire rapidement des bâtiments en limitant au maximum leur prix. En même temps, l'idéal de démocratisation leur paraissait appeler la généralisation de nouvelles formes d'enseignement, plus centrées sur l'autonomie des élèves. Venues des pays anglo-saxons, ces innovations remettaient parfois en cause la conception des bâtiments scolaires. Ces idées ont, dès l'origine, été interrogées par les sociologues, mais elles n'en ont pas moins constitué un lieu commun qui n'a été remis en cause qu'au milieu des années quatre-vingt. Plusieurs causes ont convergé pour écarter les enseignants de la définition des nouveaux espaces. Après un premier temps où la perspective de démocratisation a stimulé la créativité enseignante (Cros, 1961), un scepticisme s'installa, renforcé par la vogue de la pensée critique : les enseignants étaient-ils capables de faire face à cette mutation ? Et, d'ailleurs, la voulaient-ils vraiment (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970, Isambert-Jamati, 1970) ? Ce n'était pas de leur côté qu'il fallait chercher des solutions aux nouveaux problèmes. Bien plus, il fallait utiliser des moyens de pression comme l'architecture scolaire pour les contraindre à des changements qu'ils ne souhaitaient peut-être pas. Enfin, la mise en chantier des villes nouvelles suscita une réflexion sur l'implantation des établissements scolaires, dans le quartier et dans la ville, mais aussi à l'échelle du territoire. Le pouvoir de décision passa aux planificateurs et aux urbanistes. Cette évolution politique allait de pair avec l'évolution des techniques. En 1963, la création de la carte scolaire permit de planifier les constructions à venir à partir des prévisions d'expansion de la population. Peu à peu, les progrès de l'industrialisation des constructions appliquée aux logements s'étendirent aux bâtiments scolaires et entraînèrent une standardisation plus poussée des bâtiments. Les conditions de production furent progressivement transformées, la planification, la standardisation succédèrent à la modélisation. L'agrément par le ministère de procédés constructifs régula le marché et fit baisser les prix. Grâce à la production en série des établissements scolaires, les politiques réussirent à faire face à l'augmentation du nombre des élèves.

Au moment où triomphait la standardisation des bâtiments, les critiques de la gestion centralisée conduisirent, en 1971, à une déconcentration administrative. Les centaines de chantiers annuels étant difficiles à suivre à l'échelle nationale, l'administration ministérielle déconcentra la responsabilité des constructions à l'échelle départementale. Les critiques contre les nouveaux établissements sans âme où s'entassait une population jusque-là écartée de l'enseignement secondaire entraînèrent la création, en 1971 également, d'un groupe « Éducation et Vie Scolaire » au sein de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Cela correspondait à l'émergence, au-delà des exigences quantitatives, d'un souci de qualité : qualité matérielle des constructions dont l'incendie du collège de la rue Pailleron à Paris, le 6 février 1973, révéla l'importance, mais aussi qualité pédagogique. Celle-ci exigeait une évolution qui paraissait avoir commencé plus tôt à l'étranger. Dans les pays anglo-saxons, les innovations pédagogiques foisonnaient (Derouet-Besson, 1984). Beaucoup d'entre elles, telles l'école à aire ouverte (Rintoul et Thorne, 1975), les écoles sans murs (*School Without Walls*, 1965), les écoles communautaires



(Kennedy, 1981), les écoles dans l'école (*School-Within-a-School*, 1970, 1972) liaient des dispositions spatiales nouvelles à une modification des objectifs et des pratiques pédagogiques. Elles constituèrent autant de références que de sujets d'interrogation pour les responsables politiques. Ce foisonnement d'innovations provoqua le recours à la recherche dans les pays anglo-saxons. Laquelle fallait-il choisir et généraliser ? Les politiques demandèrent aux chercheurs de légitimer les effets positifs de ces innovations qui étaient autant vantées que décriées. L'éducation ouverte fut la plus étudiée car elle avait été largement généralisée dans la plupart des pays anglo-saxons. Il s'agissait d'une innovation pédagogique anglaise datant de la fin des années cinquante, qui consistait à favoriser la réussite personnelle de chaque élève grâce à la pédagogie de projet, à la pédagogie de groupes et à l'ouverture de l'école sur le monde. Pour mener à bien ce projet pédagogique et social, ses inventeurs avaient eu recours à une disposition spatiale innovante et forte, l'aire ouverte. Lors de sa diffusion, l'école ouverte fut souvent confondue avec cette caractéristique spatiale et les résultats positifs obtenus initialement furent loin d'être toujours au rendez-vous. L'Australie, par exemple, qui avait généralisé massivement l'aire ouverte, dut faire face à une fronde d'enseignants non préparés à l'utilisation de ces espaces innovants (*Collectivité Équipements École IV*, 1979). La recherche fut convoquée pour trancher alors que les polémiques faisaient rage, en particulier parmi les parents d'élèves.

L'espace scolaire n'était pas alors en soi un objet de recherche. À la suite des travaux de Piaget, la psychologie était la principale discipline de référence. L'essentiel de l'intérêt était focalisé sur la perception et l'apprentissage de l'espace par l'enfant, sur la mémorisation des formes, des trajets, le repérage et la symbolisation de l'espace en soi. Cette influence de la psychologie est à l'origine de la notion d'environnement enrichi dans les écoles maternelles. Il s'agissait d'offrir aux enfants un matériel varié et nombreux pour favoriser les apprentissages de base. Ce fut donc tout naturellement vers les psychologues que les politiques se tournèrent pour évaluer les innovations. Les années soixante-dix virent donc se développer dans les pays anglo-saxons une intense activité de recherche cherchant à démontrer si, oui ou non, telle ou telle innovation était bénéfique. Le problème de la construction d'un objet observable se posa dans toute son ampleur. Les protocoles expérimentalistes qui furent alors utilisés reposaient sur l'hypothèse que l'espace exerce une influence sur l'enseignement. Pour être certains que cette influence serait la plus claire possible, les chercheurs définirent des situations expérimentales dont ils maîtrisaient les paramètres (Derouet-Besson, 1994). Une variable architecturale, l'aire ouverte par exemple, était croisée avec des résultats académiques. Il était considéré comme possible de mesurer l'influence de l'aire ouverte sur l'apprentissage de la lecture ou des opérations en calcul. Il fallut plusieurs années et des centaines de recherches pour constater que les résultats n'étaient pas fiables (Weinstein, 1979). Le cadre architectural n'est pas isolable des pratiques pédagogiques et des usages qui en sont faits par les enseignants. Plus les chercheurs tentaient d'isoler l'influence de l'espace sur les pratiques pédagogiques, plus ces pratiques interféraient sur leurs résultats (Walberg et Thomas, 1979). Les interrogations des politiques restaient entières. Déçus par la recherche proprement dite, ils prêtèrent davantage attention à l'expertise pragmatique que les associations de professionnels de l'éducation et de l'administration scolaire menèrent au fil du temps. Si beaucoup d'aires ouvertes furent recloisonnées, les écoles commu-

nautaires et les écoles dans l'école, sans devenir dominantes en nombre, ont poursuivi leur développement et ont largement participé à l'évolution générale des établissements dans les pays anglo-saxons.

En France, à la même époque, deux innovations s'inscrivent dans la tradition d'une généralisation d'initiatives enseignantes : la mezzanine et l'aménagement des cours d'école. C'est un instituteur militant qui, pour loger dans sa salle de classe les divers ateliers de la pédagogie initiée par Freinet, a créé la mezzanine qui augmentait les surfaces utilisables (Strösser, 1977). L'intérêt pour l'aménagement des cours d'école, qui n'est pas exclusivement français, fut le résultat d'un croisement entre la prolongation de l'environnement enrichi à l'extérieur de l'école et la foi dans la vertu du jeu dans les apprentissages (*Changer les cours d'école*, 1981). Au-delà de la mobilisation des pédagogues (les CEMEA firent souvent écho à ces réaménagements dans leur revue *Vers l'éducation nouvelle, Éducation et Développement y consacra aussi de fréquents articles*), cette innovation fut une des rares occasions d'investissement des parents dans l'organisation de l'espace scolaire.

Pour le reste, la conviction était que l'évolution du système éducatif vers l'enseignement de masse était une affaire d'experts. Parmi eux, toujours les corps d'inspection de l'Éducation nationale (Ader, 1972, 1975, *Propositions pour un lycée expérimental*, 1974, *Pouvoir aux changements futurs*, 1976), mais aussi des spécialistes extérieurs au monde scolaire : des administrateurs, des économistes, des urbanistes, des architectes (*Architecture scolaire et aménagement de l'espace*, 1974). La légitimité de l'école traditionnelle française contestée, la rénovation pédagogique et spatiale qui se déroulait dans les pays anglo-saxons intéressait non seulement les pédagogues, qui cherchaient à diversifier les pratiques d'enseignement (Hassenforder, 1968), les politiques, qui achevaient en 1975 la longue marche vers le collège unique, mais aussi les architectes et les urbanistes (Bensimon, 1969, 1973). L'évolution propre à l'architecture pesa également sur la transformation des établissements (Châtelet, 1993). Détachés des références architecturales antérieures par le mouvement moderne, les architectes, après Le Corbusier, donnaient de nouvelles formes aux bâtiments d'école. Les édifices en forme de barres, parallèles ou perpendiculaires, plus ou moins hauts, étaient désormais souvent posés au milieu des terrains disponibles (Koval, à paraître). L'orthogonalité et l'isolement furent fréquents, alors que les constructions antérieures se comportaient comme des îlots constitutifs des rues, des carrefours et des places. Les nouveaux bâtiments étaient souvent regroupés au centre de leur parcelle, une zone d'espaces verts ou minéraux assurant la relation avec la rue et le quartier. Cette évolution fut systématisée par l'industrialisation des constructions. Les procédés constructifs (des poteaux et des poutres normalisés permettant de composer rapidement des bâtiments comme un gigantesque « mécano ») conduisirent à un retrait de la conception architecturale au profit d'une conception industrielle, rationalisée à l'extrême (Lenssen, 1973, Oddie, 1975). Les flux d'élèves et de personnels, par exemple, étaient souvent gérés comme des fluides et, dans certains plans types, les circulations s'apparentaient à des tuyaux desservant des salles en forme de caisse.

Si les constructions scolaires standardisées, massivement utilisées, restaient la simple mise en volumes industrialisés des surfaces recommandées par le ministère, quelques exceptions marquèrent le tournant des années soixante aux années soixante-dix, comme les « collèges dans le collège » de

la Villeneuve de Grenoble ou la dimension audiovisuelle du collège de Marly-le-Roi (Poinssac, 1974, Treffel, 1975). Alors que les critiques de l'école traditionnelle s'amplifiaient sur tous les fronts, certains architectes qui répugnaient à devenir de simples techniciens d'adaptation des procédés constructifs furent tentés par un changement de l'école contre son gré en transformant son cadre matériel. Beaucoup s'intéressèrent aux modèles étrangers et proposèrent des formes d'établissement en rupture volontaire avec les habitudes. Si la réunion des bâtiments au centre de la parcelle ne fut pas remise en cause, la barre céda souvent la place à une organisation plus complexe, autour de patios, par exemple (Derouet-Besson et Koval, 1989) ou déterminant des sous-ensembles par des architectures bourgeonnantes ou arborescentes. Les rapports aux circulations, les dimensions, les orientations changeaient d'une salle à l'autre, introduisant une diversification qui rompait volontairement avec l'isonomie antérieure (Derouet-Besson et Koval, 1990). Cette évolution fut accélérée par l'écho qu'eut chez les architectes la pensée de Foucault (1975) et, plus généralement, la réflexion critique qui situe l'espace parmi « les équipements du pouvoir ». L'idée qu'ils pouvaient créer des espaces répressifs leur était insoutenable : les architectes furent d'autant plus attentifs aux souhaits des experts qui voulaient faire évoluer l'école en changeant son cadre. L'intégration d'un centre de documentation et d'information dans les schémas-types dès 1969, la transformation, en 1972, du réfectoire en salle polyvalente furent autant de tentatives pour transformer les pratiques pédagogiques des enseignants français à partir d'innovations étrangères. Ferran et Porcher (1973), *Architecture scolaire et aménagement de l'espace* (1974), les *Propositions pour un lycée expérimental* (1975) et les nombreux ouvrages de l'OCDE publiés alors (*La construction scolaire. Aujourd'hui et demain*, 1973, Lindsay, 1975, les cinq tomes de *Collectivités Équipements Écoles*, 1978, 1979) traçaient des perspectives nouvelles où l'ouverture de l'école trouvait une place déterminante (Derouet-Besson, 1993).

Dans le même temps, des spécialistes de l'enfance et de la jeunesse entraient à l'école pour développer des projets en marge de l'enseignement proprement dit à travers les foyers socio-éducatifs. Dans les schémas de préparation des villes nouvelles, des économistes firent remarquer que la multiplication des équipements et leur dispersion générait des frais supplémentaires. La traduction spatiale de ces préoccupations fut l'établissement intégré. Elle traduisit, à travers la mise en cause des enseignants et des espaces scolaires habituels, le renforcement d'une connexion entre les politiques, les économistes, les urbanistes et les architectes. La conception française fut marquée par l'importation de l'école communautaire anglo-saxonne qui proposait un traitement des problèmes urbains par l'engagement des habitants du quartier dans des activités sportives, culturelles, sociales dépassant les pratiques scolaires habituelles. Né dans les milieux de la culture plus que dans ceux de l'école, l'établissement intégré mêlait donc un projet socioculturel à un souci d'économies. Le rapprochement de diverses fonctions urbaines, bibliothèque, restaurant de collectivités, centre sportif, maison des associations, école, se faisait par l'intégration matérielle de bâtiments appartenant à des administrations différentes et faisait entrer les économistes dans la réflexion sur l'école et la ville. C'était une innovation d'expert, conçue à une échelle qui dépassait celle de l'école pour atteindre celle du quartier mais le plus souvent de la ville entière. Elle fut le produit d'une décision ministérielle qui avait pour but affiché de modifier les comportements habituels, de

rompre les rapports traditionnels en transformant le cadre de vie (Ader, Catteaux, Malerin, Ueberschlag, Mullender, 1972). L'OCDE lui fit une publicité considérable à travers sa collection *Collectivités Équipements Écoles* (1978, 1979).

Les changements ne furent pas à la hauteur des attentes (Prost, 1983, 1986 ; Langouët, 1985 ; Isambert-Jamati, 1986). En dehors de l'environnement enrichi et de l'aménagement des cours d'école qui ne furent pas vraiment contestés, les innovations spatiales furent rapidement critiquées, parfois même plus durement que les dispositions traditionnelles qu'elles prétendaient remplacer. De nouveaux espaces comme le forum, l'agora, l'aula, le patio avaient été implantés sans que leurs implications aient été tout à fait réfléchies (Derouet-Besson et Koval, 1990). Des modèles, pédagogiques et spatiaux, sans rapport ni avec l'histoire de l'enseignement français (Mayeur 1981), ni avec celle des constructions publiques, avaient été imposés de l'extérieur et projetés dans une géométrie industrielle, très rigide, par des architectes surtout préoccupés de déconstruire les modèles antérieurs. Les constructions industrialisées furent aussi confondues avec l'oubli, dans l'urgence, des principes de qualité les plus élémentaires d'un bâtiment : l'étanchéité, l'isolation thermique ou phonique. Les gens de terrain demandaient du « bon sens » contre les utopies parachutées par les technocrates. Ces préoccupations recoupaient celles des architectes las de « jouer au mécano » avec les modèles agréés, et une évolution politique générale. Toutes les critiques convergèrent au début des années quatre-vingt vers le refus de l'industrialisation et le retour à la construction dite traditionnelle, puis aux lois de décentralisation.

#### **DÉCENTRALISATION POLITIQUE ET APPROCHES CONSTRUCTIVISTES : UNE TENTATIVE DE RECOMPOSITION À PARTIR DU LOCAL**

Il existe plus que des harmoniques entre l'évolution politique et l'évolution scientifique des années quatre-vingt. La décentralisation et le constructivisme rompent, chacun à leur manière, avec les approches dominantes des années soixante et soixante-dix. Dans tous les cas, il s'agissait d'approches globales qui considéraient comme allant de soi le rapport entre le particulier et le général. Il en résulta une crise du politique qui n'est pas achevée : les citoyens ne voient plus de lien entre les problèmes qu'ils vivent au quotidien et ceux qui sont débattus au sommet de l'État. Crise aussi des sciences sociales : la rupture est évidente entre les interprétations en termes de structure et le sens que les individus investissent dans leur action. Même s'il s'agit d'une rupture épistémologique, l'opération doit être expliquée, justifiée et ses procédures clarifiées.

Dans les deux cas, les années quatre-vingt ont été dominées par le souci de renouer le lien entre le particulier et le général, en partant de la base. Du côté de la décision, politique et esthétique concordent : il fallait mettre fin à la standardisation, confier les constructions aux collectivités territoriales et libérer la créativité des architectes. François Mitterrand, élu en mai 1981, prêta une grande attention aux revendications des architectes, parmi lesquelles le refus des systèmes constructifs modélisés. Le vocabulaire architectural étant dominé par une géométrie rigide et proliférante, les registres de

l'expression étaient limités. Le rapport au tissu urbain, les espaces intérieurs étaient gênés par la rigueur de la géométrie. La création de la Mission interministérielle pour les constructions publiques de qualité, la procédure obligatoire des concours pour les chantiers importants, en 1982, donnèrent une forte impulsion à l'architecture publique. Les bâtiments de l'État retrouvaient une monumentalité, une individualité fortes qui furent officiellement soulignées et considérées comme symboliques du renouveau du service public. Quelles que fussent, dès le début, les critiques de la procédure des concours, les architectes retrouvaient pleinement leur rôle de concepteurs. Dès 1983 les procédés constructifs furent abandonnés au profit de la construction dite traditionnelle.

Les motifs qui ont conduit à la décentralisation sont connus. Dans une société où il n'existe plus de consensus national, le local apparut comme le lieu où il était le plus facile de conclure des compromis adaptés à chaque situation (Derouet, 1992). La création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) souligna des différences entre des situations d'enseignement jusque-là supposées semblables et modifia le poids respectif des différentes échelles de gestion. L'établissement devint l'unité principale du système scolaire, la classe n'étant plus qu'un élément dans un ensemble plus vaste. Le débat sur l'école privée fit ressortir le « caractère propre » de certains établissements et conduisit, à côté de la politique de rénovation de l'enseignement dans les collèges (Legrand, 1981, 1983, Meirieu, 1985), à l'assouplissement progressif des secteurs définis par la carte scolaire (Ballion, 1982, 1986 ; Ballion et Théry, 1985 ; Ballion et Œuvrard, 1987). Le projet d'établissement, d'abord associé à la rénovation des collèges, puis généralisé à tous les établissements, devint un outil de structuration de l'autonomie de chaque établissement, consacrée par la loi d'orientation de 1989. Mais l'évolution dépassa le cadre des établissements eux-mêmes. Mieux adapter les contenus et le fonctionnement de l'école aux conditions locales, coordonner les différentes actions pédagogiques et institutionnelles furent des objectifs partagés entre certains établissements, urbains surtout, et des élus locaux. Le décalage entre les principes nationaux et leur mise en œuvre locale favorisa la prise en compte des particularités de l'environnement de l'établissement. Les situations locales se construisirent donc autour de ces nouveaux buts communs et, selon l'importance des moyens accordés, des expériences de politiques de traitement global de la jeunesse virent le jour (Henriot-van Zanten, 1993, *L'école dans la ville*, 1994).

L'application de la loi de décentralisation transféra, au 1<sup>er</sup> janvier 1986, le patrimoine scolaire de l'État vers les collectivités territoriales. La Direction des équipements et constructions du ministère de l'Éducation nationale fut supprimée. Dans un premier temps, une structure ministérielle perdura, « Service technique de l'Éducation nationale », puis « Centre de conseil technique aux collectivités territoriales », qui continuait à mettre au point et à diffuser des publications de conseil mais, en décembre 1989, cette structure fut elle aussi supprimée. Le ministère de l'Éducation nationale avait donc rompu tout lien avec la construction scolaire en France. L'opportunité de l'ouverture de nouveaux établissements et la répartition des personnels qui en découle étaient désormais négociées à l'échelle académique. À l'échelle nationale, la seule réflexion spatiale qui perdura fut celle de l'inspection générale de l'Éducation nationale. En continuant son travail de définition des situations scolaires, elle abordait naturellement la disposition des équipements. Son activité inscrivit la réflexion pédagogique interne au monde scolaire dans

l'échelle du lieu d'enseignement, les salles de classe et leurs dépendances, le plateau d'éducation physique, l'atelier, puisque c'est à l'échelle des situations d'enseignement que les inspecteurs peuvent émettre des avis. L'enseignement des langues, par exemple, donna lieu à de multiples projets d'organisation de la classe, puis les apprentissages techniques ou scientifiques furent à l'origine du plus grand nombre de circulaires (*Guide d'équipement pour l'enseignement de la construction et de la mécanique dans les sections F*, 1991). L'application de ces textes est laissée au bon vouloir des élus territoriaux. Désormais seuls propriétaires des locaux scolaires, les élus sont responsables des opérations de construction, du vote du budget à l'entrée des usagers dans les lieux et de l'entretien des établissements jusqu'à leur fermeture. Les instances délibératives des collectivités territoriales répartissent les financements d'État (DDEC ou DRES), les augmentent si elles le souhaitent, inscrivent les chantiers à leur budget, font rédiger les programmes. Leurs représentants siègent dans les jurys des concours d'architecture, choisissent les entreprises dans le cadre de la législation sur les marchés publics, etc. Une dimension politique nouvelle fut donc ajoutée aux constructions scolaires (Derouet-Besson, 1991) mais les usagers directs des établissements restèrent exclus de la procédure légale. Chaque collectivité locale construit ses propres références et ses procédures. La prise en compte de toutes les demandes et de toutes les contraintes étant difficile, la plupart d'entre elles ont recours à un programmiste pour assurer l'interface entre leurs instances de décision, les urbanistes, les architectes de conception et, éventuellement, les usagers directs. Ces derniers sont vite perdus par la nouveauté et la variété des procédures et il existe un danger de confiscation de cette démocratie de proximité par la nouvelle technocratie qui se développe à l'échelon local.

Dans cette conjoncture, la recherche a poursuivi son évolution. À l'approche de l'espace conçu comme un cadre qui dominait les années soixante-dix, s'est substituée chez les psychologues une conception écologique où la notion d'environnement scolaire tente de prendre en compte tous les éléments concernés par l'école. Vayer, Duval et Roncin (1992) travaillent l'hypothèse selon laquelle l'environnement, et spécialement le cadre spatial, peut influencer de façon déterminante sur le développement de l'enfant. L'isolement des variables est abandonné, la conception de l'influence du milieu sur l'enfant s'est diversifiée et complexifiée. Ces principes sont travaillés, au début des années quatre-vingt-dix, pour le même domaine que celui de « l'environnement enrichi » dans les années soixante et soixante-dix : les premiers niveaux, de la crèche à l'école élémentaire, et la classe. L'approche écologique insistait sur la puissance des interactions, la classe est un environnement matériel inséparable des groupes d'enfants qui s'y trouvent. La notion de « structures matérielles » réunit le lieu et les équipements, et sert indistinctement de moyen d'éducation et d'objet d'éducation (Best, 1979). Les apprentissages moteurs ou sensoriels ne sont pas séparables des autres apprentissages, des sentiments ou de l'inconscient des élèves. Ces travaux révèlent une prise de conscience de la complexité mais restent à l'intérieur de la problématique de « l'espace cadre », modelant, même avec des rétroactions, le comportement des élèves.

L'évolution est plus forte en sociologie. Dans le milieu des années quatre-vingt, les approches sont marquées par le constructivisme. La volonté de rompre avec les recherches trop exclusivement statistiques de la période antérieure, l'influence de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique (Forquin, 1983) génèrent des démarches ethnographiques, proches du terrain

et soucieuses de rendre compte du sens que les acteurs sociaux investissent dans les dispositifs spatiaux. En même temps, ces démarches ethnographiques ne peuvent se désintéresser d'une tradition qui porte sur les enjeux globaux de l'éducation, l'égalité des chances en particulier. Le constructivisme offre un cadre qui permet, au moins dans un premier temps, d'articuler ces deux niveaux. Les travaux constructivistes se sont beaucoup appuyés sur une approche qui a pris un moment les allures d'une théorie : la mobilisation des ressources. Le principe est emprunté à l'histoire et aux sciences politiques. Face aux interprétations plus ou moins teintées de marxisme qui expliquaient les crises politiques à partir de grands déterminismes structureaux, certains chercheurs attirèrent l'attention sur le caractère composite de ces mouvements et sur le rôle des acteurs sociaux pour construire des mobilisations qui n'allaient pas de soi. C'est à propos de la Révolution française que la polémique fut la plus vive (Tilly, 1974). L'idée d'une révolution bourgeoise dont le but aurait été de substituer la bourgeoisie à l'aristocratie comme classe dominante ne tient pas compte du lien qui a uni la bourgeoisie et l'aristocratie éclairée contre l'absolutisme monarchique. Un renversement de problématique, sans forcément méconnaître l'importance des grandes dispositions structureales, attire l'attention sur des causalités moins univoques et sur le rôle des acteurs sociaux. C'est par une interprétation de la situation qu'aristocrates et bourgeois ont pu s'unir contre la monarchie, alors que bien d'autres intérêts les opposaient. Pour réaliser cette alliance, il a fallu un travail idéologique et politique, celui des hommes des Lumières. Cette problématique a surtout été appliquée à l'étude des crises politiques (Dobry, 1984) où elle rend compte des effets de boule de neige par lesquels des causes extrêmement différentes peuvent converger vers un mouvement, une décision, une révolution. Cette problématique a été transférée en France au début des années quatre-vingt en sociologie de l'éducation et utilisée dans l'étude de la rénovation des collèges. Elle a fourni la trame des enquêtes du Groupe d'études sociologiques (Derouet, 1988) et de Dubet, Cousin et Guillemet (1989). Dans le domaine de l'espace, son rôle a été de briser le déterminisme induit par la notion d'espace cadre. Les objets, les dispositions spatiales, ne contraignent pas l'action humaine de façon univoque. Ils n'ont pas un sens et un seul. Un travail d'interprétation permet d'intégrer le même objet, la même disposition spatiale, dans des projets très différents. En même temps, tel objet, telle disposition spatiale, peuvent constituer un bon point d'appui pour un projet et un mauvais pour un autre. Ou, dans la conduite du projet, des acteurs différents peuvent interpréter différemment le même objet, la même disposition spatiale. Cette perspective renouvelle sensiblement l'approche des situations scolaires.

Les travaux sociologiques analysant la construction d'une situation d'enseignement sont sensibles aux mêmes données que la psychologie écologiste : la disposition du mobilier, la nature et le nombre des équipements, la plus ou moins grande mise en évidence de certains objets (le tableau, l'estrade...). Ils ajoutent à cela une dimension, celle du sens. L'ordre dans une situation n'est pas donné d'avance. Il est le résultat d'une activité interprétative qui peut, ou non, prendre appui sur des composantes spatiales et matérielles. En décrivant la manière dont les personnes s'appuient sur ces objets pour construire un monde cohérent, la sociologie est aussi sensible au fait que ces objets n'ont pas un seul sens, que ce sont des ressources que les individus peuvent mobiliser ou non et qu'ils investissent de sens différents selon la manière dont ils s'en servent.

La salle de classe et l'espace destiné à l'enseignement avaient été au cœur des recherches des années soixante-dix. Le souhait de rompre avec les objets et les méthodes jusque-là utilisés conduisit à étudier d'autres lieux de l'école, ceux où l'on attend, où l'on circule, où l'on travaille. Cela conduisit aussi à étudier ces pratiques dans des établissements restés jusque-là hors des terrains habituels, les collèges et les lycées (Derouet-Besson et Koval, 1988 ; Derouet-Besson, 1989). Comment les élèves, le chef d'établissement, les enseignants, les conseillers d'éducation, l'assistante sociale et tous les autres usagers se servent-ils des lieux de leur établissement dans les situations quotidiennes ? Tous font de l'espace un point d'appui pour leurs projets et tentent de préagencer les situations d'enseignement, ou de surveillance, ou d'activités diverses grâce aux espaces et aux équipements. Ce constat passe par une série d'études de cas qui abordent, le plus finement possible, l'intrication du spatial, du pédagogique et du social. Ainsi, par exemple, l'étude des transformations apportées en une vingtaine d'années par les enseignants dans un atelier de lycée technique montre que l'évolution des situations d'enseignement joue un rôle premier dans la définition de nouveaux lieux d'enseignement (Derouet-Besson et Sauvage, 1989). L'hypothèse d'une fonctionnalité simple des lieux ne résiste pas à l'observation. La subversion des fonctionnalités architecturales initiales est évidente et générale. Dans les collèges, si certaines pratiques spatiales sont semblables alors que les architectures diffèrent, d'autres pratiques divergent alors que les dispositions spatiales sont proches (Derouet-Besson, 1989). Dans des collèges de conception architecturale proche, la fonctionnalité initiale a été remise en cause par des voies différentes. Les bureaux de l'administration, les infirmeries, les bureaux des conseillers d'éducation, les permanences, par exemple, ont partout changé de place, mais chaque établissement a trouvé une solution propre pour leur réinstallation (Derouet-Besson et Koval, 1989). Ces modifications sont monnaie courante dans les établissements qui dépassent une dizaine d'années d'âge (Derouet-Besson et Sauvage, 1989). En outre, ces détournements passent souvent inaperçus parce qu'ils s'opèrent au quotidien et ne nécessitent pas d'importants travaux. Un règlement peut totalement modifier les circulations des élèves prévues par l'architecte sans que les murs aient été modifiés. Le même constat peut être dressé à propos du découpage de l'espace de la salle des professeurs en zones plus ou moins appropriées par un groupe d'enseignants (Dutercq, 1991). Les usages de l'espace dépendent en grande partie des choix sociaux opérés, quotidiennement ou dans la longue durée, par chacun des utilisateurs.

L'intérêt porté par les psychologues et les sociologues à l'intrication du social et du spatial dans les établissements rencontre l'attention portée par les administrateurs à la valeur d'usage des bâtiments construits. Valeur d'usage qui concerne désormais à la fois la qualité des apprentissages académiques et le succès de l'entreprise de socialisation des élèves. Si les lieux d'école pour les petits enfants, écoles maternelles et élémentaires, restent marqués dans les années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix par la volonté de développer au mieux leurs apprentissages moteurs et sensoriels, la définition de l'espace scolaire secondaire et supérieur semble de plus en plus liée à la gestion des relations humaines (*Programme Architecture nouvelle*, 1992). La définition du bon bâtiment évolue vers celui qui, outre des commodités destinées à améliorer les conditions des apprentissages, s'adapte à divers traitements de la socialisation des élèves et n'oublie pas les conditions de travail des personnels. Le succès des *house plan*



*schools* dans les pays anglo-saxons, celui des « espaces sociaux » en France, par exemple, montrent des tentatives pour utiliser les lieux d'école à la socialisation des élèves et des étudiants. Ainsi, aux États-Unis, l'expérience des administrateurs et des gestionnaires les conduit à préférer les petites unités parce qu'elles permettent des relations sociales considérées comme plus positives (Oxley, 1990). La restructuration des *high schools* en petites unités est considérée comme l'une des méthodes les plus efficaces pour lutter contre l'impression d'isolement qu'éprouvent les élèves dans les écoles de grande taille. Il ne s'agit pas forcément d'une restructuration matérielle, mais souvent d'une utilisation différente des mêmes lieux grâce à quelques équipements supplémentaires. Cette attention portée aux usages et aux conditions de vie dans les établissements a même conduit certains administrateurs d'universités à créer un nouveau type de responsabilité et de fonction, celle des *campus supervisors*. Il s'agit de créer un environnement favorable aux apprentissages sur le campus (Digeronimo, 1986). La notion d'aménagement du cadre n'est pas si loin, mais leur expérience a plutôt conduit les responsables d'établissements à proposer des ressources nouvelles, sociales ou spatiales. En France, sans reprendre la forme du « foyer des élèves » des années soixante-dix qui a fait faillite avec l'idéal d'autodiscipline, les chefs d'établissement ont cherché à organiser des lieux d'attente, de rencontre, qui répondent aux besoins des jeunes dont ils ont la charge. Le temps « en dehors des cours » implique l'existence de lieux « en dehors de la salle de classe ». Les « maisons des lycéens » prévues par une circulaire de 1992 sont une tentative en ce sens, même si sa mise en œuvre rencontre autant de réticences qu'elle suscite d'efforts.

Tout cela inscrit la question des constructions scolaires dans la problématique plus générale du renouveau des politiques publiques : l'attention portée aux procédures locales, la volonté de développer une vision « par en bas » des décisions politiques, etc. La politique de la ville n'a pas à être traitée ici, d'autres travaux existent déjà (Henriot-van Zanten, 1988, 1990, 1991, 1994 ; *L'école dans la ville*, 1994). Elle joue pourtant un rôle important dans la mesure où, de plus en plus, les établissements sont considérés comme des institutions de traitement social de la jeunesse parmi d'autres, et intégrés à un projet global dont les moteurs sont les élus et non les enseignants. Les grandes lignes de cette politique remontent en France au rapport Dubedout, de 1982. Elle mit pourtant du temps à s'affirmer dans sa globalité. Les missions locales pour l'insertion des jeunes sortis du système scolaire se développèrent en même temps que les Zones d'éducation prioritaires mais les deux dispositifs étaient distincts. Les liens institutionnels entre les dispositifs conçus pour la ville et ceux conçus pour l'école ne se fissèrent qu'après 1985, lorsque les ZEP furent associées au développement social des quartiers (DSQ). En 1988, la création de la Délégation interministérielle à la ville (DIV) et au développement social urbain (DSU) rassembla tous les organismes travaillant sur la ville dans une même activité (Prost, 1993). L'influence directe de ces tentatives d'enrôlement de l'école dans des dispositifs d'intégration et de traitement des inégalités sociales à l'échelle du quartier ou de la ville (Best et alii 1984, *L'école dans la ville*, 1994, 1995) sur la forme des lieux d'école est finalement faible. Les nouvelles grandes salles des collèges ou des lycées peuvent accueillir de nombreuses personnes extérieures à l'établissement mais elles sont surtout utilisées pour des activités internes. Leur ouverture à des publics totalement extérieurs se fait sous forme de location, sans lien avec les projets poursuivis par l'établissement. Si des

études dirigées et des activités spéciales sont proposées sur place aux élèves en difficulté, beaucoup de ces politiques de quartier ont des points d'ancrage volontairement extérieurs aux écoles. L'ouverture de l'école ne conduit plus à la création d'espaces communs à la ville et à l'établissement (Kennedy, 1981). Il s'agit d' enrôler des personnes et des forces vives dans des opérations où s'inscrivent de multiples partenaires (Lorcerie, 1993). *La place de l'école et plus encore celle de ses locaux varient selon les accords conclus et les situations locales.*

La décentralisation amena un grand nombre de travaux sur les politiques publiques locales. Souvent à l'initiative des collectivités territoriales elles-mêmes qui veulent être éclairées sur les nouveaux processus de décision et surtout évaluer les résultats de leur action. Cette commande rencontre un souci des chercheurs d'étudier l'État au concret (Padioleau, 1982), c'est-à-dire de ne plus limiter la réflexion à la politique qui se joue au sommet de l'État mais d'étudier l'intrication complexe de l'intérêt général et des intérêts particuliers qui président à la mise en œuvre des politiques publiques (Merlin, 1995). Les décisions en matière d'aménagement scolaire constituent pour cette problématique un excellent terrain. Les procédures qui avaient été élaborées au début de la V<sup>e</sup> République pour rendre ces décisions les plus abstraites et les plus délocalisées possible sont détruites ou en voie d'extinction. L'influence des notables, éventuellement les querelles de clocher rentrent en force dans la décision publique. Il y a là un terrain qui a été trop peu défriché, où l'utilisation de la notion de mobilisation des ressources est également féconde. Il s'agit de décrire comment des acteurs sociaux tissent patiemment un lien entre différentes administrations, comment ces liens mêlent influence politique, position sociale et relations personnelles. Comment d'autres essayent de défaire ces liens ou de les mettre à l'épreuve, etc. L'étude de la reconstruction du collège de Moulinier fournit un exemple de cette ethnographie de la décision (Derouet-Besson, 1991). Elle s'étend sur plusieurs années, avant et après la décentralisation, et met au jour les contradictions de ce mouvement. La transformation des anciens « groupes d'observation dispersés » en collèges a amené à avoir deux collèges dans un même canton, à moins de dix kilomètres de distance. Avant la décentralisation, la demande des élus locaux était unanime. Le rôle social joué par l'école dans la vie d'une petite ville étant essentiel, les deux collèges devaient être maintenus et leurs bâtiments préfabriqués reconstruits en dur. La situation évolue avec la décentralisation. Le chef-lieu de canton, dont le maire est conseiller général, obtient rapidement satisfaction alors que le cas de Moulinier reste en suspens. Une intense mobilisation locale a lieu alors, où se mêlent l'investissement pédagogique des principaux, des enseignants, les relations personnelles des parents d'élèves, etc. Un tournant de l'affaire est la mort de « l'ennemi » de Moulinier, le conseiller général maire du chef-lieu. Les négociations pour l'élection de son successeur tournent autour de la question de la reconstruction du collège de Moulinier et se terminent par un compromis.

Le fait d'appliquer le même modèle d'analyse, la mobilisation des ressources, à l'échelle des situations et à celle des politiques publiques constitue en soi une avancée qui relativise l'opposition trop souvent dramatisée entre micro et macro. L'ambition du constructivisme, décrire à partir de l'échelle des situations toutes les procédures de mise en réseau, de stabilisation, etc., qui aboutissent à construire une société, est-elle pour autant réaliste ? Le projet intéresse directement la question de l'espace et des équipements car il ne fait pas de doute que les dispositifs spatiaux, et plus

généralement les objets, jouent un rôle essentiel dans cette démarche de consolidation du monde. Boltanski montre comment l'ordre défini à un moment peut perdurer en passant dans des objets qui assurent une paix sociale parfois bien longtemps après les épreuves qui ont abouti à leur construction (1992). Thévenot (1994, 1995) creuse cette analyse dans le domaine industriel en distinguant différents régimes d'action et en soulignant le rôle que jouent les objets pour réguler les relations entre les hommes. La nécessaire sociologie de la salle de classe gagnera certainement à s'inspirer de ce qu'il appelle « le régime de familiarité avec les objets » (1995). Le projet constructiviste est-il pour autant crédible, dans toute son ampleur ? Pourra-t-il remonter de l'ordre défini en situation aux structures sociales et politiques ? Il faut reconnaître que la réalisation tarde quelque peu. Ne rencontre-t-il pas une difficulté de fond, que Boltanski caractérise en disant que la carte serait plus grande que le pays ? « Le programme qui s'est mis en place il y a une quinzaine d'années a pris, presque involontairement, le chemin d'une microsociologie. Sur le papier, le problème, sempiternel dans les sciences sociales, de la relation entre le macro et le micro, était censé être résolu. Si le macro n'est que le résultat objectivé du réseau tracé par les interactions entre les acteurs, on doit pouvoir, en suivant les opérations de narration, d'inscription et d'objectivation, faire un va-et-vient révélé difficile sinon impossible, pour une raison simple : la description de l'ensemble des opérations qui interviennent dans la construction du social, et de leur mise en réseau, équivalait à dessiner une carte plus grande que le pays » (Boltanski, 1995). Cela ne signifie pas que le programme constructiviste ait épuisé sa fécondité. Il peut et doit encore beaucoup apporter. La question peut toutefois, dès aujourd'hui, être envisagée autrement. Une sociologie historique, inaugurée par les travaux de Guy Vincent (1980) et de Régis Bernard (1982), définit aussi un moyen de renouer le lien entre la gestion des situations et des évolutions plus générales, politiques ou pédagogiques. L'examen sur une centaine d'années des établissements que l'on croit les plus immobiles révèle beaucoup plus de modifications spatiales qu'on ne le croit, toutes justifiées dans les comptes rendus des divers conseils ou par des pièces d'archives. Il serait sans doute utile de retracer une telle histoire, dans une double optique. Montrer comment les évolutions politiques et pédagogiques mettent les individus et spécialement les enseignants à l'épreuve et les amènent à changer leurs pratiques spatiales. Montrer aussi comment, au travers des objets, les individus mettent des évolutions générales à l'épreuve des situations particulières. Il y a sans doute là une piste de recherche fondamentale qui serait également utile à une meilleure gestion spatiale des établissements.

Dans cette évolution, la place de la demande des enseignants a considérablement évolué. Autrefois seule origine de la définition des lieux d'école, elle est désormais noyée au milieu de toutes les autres demandes : celles des élèves, des parents, des élus, des entreprises, des associations, etc. En outre, lorsqu'elle est exprimée, elle apparaît souvent comme insuffisante parce qu'elle se réfère à un objectif unique : gérer la situation d'enseignement. Les enseignants ne sortent guère de demandes concernant la salle de classe ou l'atelier où ils enseignent (Derouet-Besson et Koval, 1990). Leurs demandes sont toujours à une autre échelle que celle de la conception d'ensemble du bâtiment. En outre, les usagers perçoivent l'espace de leur établissement de la même façon que celui de leur quartier ou de leur ville, en le parcourant, en l'utilisant. Ils éprouvent les plus grandes difficultés à séparer le projet social du projet spatial et même à parler de l'espace, quelle que soit

leur capacité à se servir, ingénieusement, des lieux. L'opposition entre connaissance savante et sens pratique est sans doute trop brutale. Elle méconnaît à la fois les implications de la connaissance savante dans l'action et la réutilisation par les acteurs sociaux d'une science vulgarisée qui leur sert à mettre en forme leur expérience. Il reste cependant un problème trop peu travaillé : comment donner aux gens ordinaires les moyens d'utiliser les dispositifs de concertation ? Ces demandes des usagers ne tiennent enfin aucun compte des coûts. Cela explique que les objectifs de démocratie de proximité qui avaient été affichés à l'époque de la décentralisation tardent à se réaliser. Le développement des initiatives locales, avec la création des PAE en 1978, a tenté de répondre à l'échelle de l'établissement mais elle a eu davantage de conséquences dans la définition ultérieure des projets d'établissement que dans l'évolution spatiale des lieux d'école. Si cette question n'est pas résolue, le risque est très grand que le pouvoir soit confisqué par de nouveaux technocrates locaux. Les élus ne peuvent pas seuls affronter la diversité et les contradictions des demandes. Ils confient cette tâche à des interfaces chargées de réduire la complexité et d'élaborer un projet compatible entre les demandes et les contraintes politiques, financières et techniques. Tâche immense dont il n'est pas sûr que tous ceux qui y prétendent aient les moyens de l'assurer correctement. Cette difficulté ouvre une autre piste de recherche et de constitution de ressources : comment clarifier la demande ? Comment faire s'exprimer des usages qui sont généralement du domaine du sens pratique et se mettent peu en mots ? Comment faciliter le dialogue entre les usagers et les professionnels ?

Ce panorama resterait inachevé s'il ne signalait pas la forte montée en puissance, depuis deux ou trois ans, de la question de la sécurité (*Les clés de la sécurité*, 1994). Cette question prend de multiples aspects : la reconstruction des collèges dits « Pailleron » dont il restait encore cent soixante-dix exemplaires à la rentrée 1995 ; le mauvais état des équipements sportifs, illustré par l'accident mortel de Saint-Denis ; la mise en conformité des installations électriques ; celle des ateliers dans les établissements techniques ; l'amiante, etc. Le mouvement est assez important pour que le ministre ait créé la commission Schléret qui a débouché, à la rentrée 1995, sur la constitution d'un observatoire permanent (*Commission nationale d'évaluation et de proposition pour la sécurité*, 1994). L'émergence de cette question peut étonner. Les commissions d'hygiène et de sécurité signalent depuis bien longtemps des défauts graves : vétusté des installations électriques, ventilation insuffisante des salles de physique et de chimie, difficulté d'accès des voitures de pompiers en cas d'incendie, etc. Même si l'incendie du collège de la rue Pailleron, en 1973, avait créé une forte émotion, il n'avait pas entraîné une telle mobilisation. Pourquoi prend-elle aujourd'hui cette dimension ? Ce mouvement renvoie sans doute à une conjoncture politique générale, où le besoin de sécurité devient une revendication dans la renégociation du lien politique entre les citoyens et l'État. Là encore, les « petites choses », le robinet de gaz dans la salle de cours, sont liées aux « grandes choses » : sécurité de l'air et de l'eau, tranquillité des villes, sécurité matérielle et sociale. Cette évolution mérite d'être analysée sociologiquement. Elle touche aussi aux rapports entre l'État et les collectivités territoriales. Un des buts de l'observatoire de la sécurité est, en effet, de fixer des critères qui permettent de distinguer les alertes sérieuses des plaintes mal fondées ou destinées à servir de « couverture » en cas d'accident. Les collectivités territoriales craignent que l'État ne reprenne par là une partie de l'initiative qu'il leur avait déléguée

par la décentralisation, tout en leur laissant la charge financière. Un important terrain de recherche s'ouvre là, lié à la pratique et à la commande politique, mais qui peut déboucher sur une réflexion sociologique plus générale sur les formes modernes de l'État.

### **CONCLUSION : DÉVELOPPER LA RECHERCHE, RECONSTITUER UN LIEU D'INFORMATION À L'ÉCHELLE NATIONALE, OUVERT SUR LA CONJONCTURE INTERNATIONALE**

Ce parcours amène plusieurs conclusions. Les premières sont politiques. Sur un peu plus de trente années, le déclin de la légitimité de la profession enseignante a été constant. Si, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, c'était l'expérience des enseignants qui définissait le bon espace, ceux-ci sont aujourd'hui, dans le meilleur des cas, consultés comme des usagers, au même titre que les élèves et les parents. L'intégration des établissements aux politiques de la ville peut en faire des instances d'exécution d'une politique décidée ailleurs. Cette perte de légitimité et d'autonomie a été compensée dans les premières années par une relative prospérité. Les bâtiments ont été mieux entretenus par les collectivités territoriales que par l'État. On a même pu parler, devant la somptuosité de certaines constructions neuves, de vitrine. Cette période est déjà révolue. La persistance de la crise pousse les collectivités territoriales à déplacer leurs investissements vers le soutien social. Les élus éprouvent aussi un certain désenchantement vis-à-vis de l'école. Ils attendaient beaucoup des investissements qu'ils consentaient et trouvent que leur rentabilité se fait attendre, que l'école se transforme en tonneau des Danaïdes.

Au plan scientifique, la mise en perspective des différentes combinaisons historiques permet de constituer l'espace scolaire en objet de recherche. Cet objet se construit à l'intersection de différents mondes, ayant chacun ses logiques et sa chronologie propre : les politiques publiques, l'architecture et les techniques qui lui sont liées, la pédagogie, etc. Chacun de ces mondes étant lui-même façonné par l'apport des sciences de l'homme qui contribuent à lui donner forme. Dans cette conjoncture, l'approche de l'objet doit être résolument irréductionniste : saisir chacun de ces mondes dans toutes ses complexités et observer en même temps le jeu des négociations qui recomposent en permanence la définition de la « bonne » architecture scolaire à leur intersection. Cela implique un poste d'observation assez large que seul un institut national, ouvert sur la recherche internationale, permet de construire. C'est la raison de la création à l'INRP d'un secteur « *Architecture et Éducation* » au sein du Centre Paul Lapie. Le Centre étant voué à l'étude du fonctionnement des établissements scolaires, l'enjeu du secteur « *Architecture et Éducation* » est de penser ensemble l'administration et la pédagogie, les valeurs de l'éducation et les dispositifs matériels. C'est à partir de cet observatoire qu'ont été construites les pistes de recherche proposées : une investigation plus poussée de la logique d'usage, nécessaire pour rendre effectives les opérations de concertation, et une interrogation socio-historique des rapports entre l'évolution des politiques scolaires et la forme des établissements scolaires.

Dans la conjoncture actuelle, un tel centre peut également développer une autre mission. Depuis la suppression de la Direction des équipements et

constructions et des services qui lui ont succédé, il n'existe plus de lieu de référence pour les constructions scolaires. Les collectivités territoriales sont seules maîtresses en la matière et très attachées à cette autonomie. Toutefois, elles ont besoin d'être éclairées par un travail de capitalisation des expériences et des résultats de la recherche. Cette mission ne peut être accomplie par un service ministériel, qui serait soupçonné de vouloir rétablir indirectement un système de normes. Le rattachement à un institut de recherche garantit que ce lieu de référence sera hors de tout cadre hiérarchique. Proche de la recherche, le centre de ressources peut adopter une attitude résolument prospective. Il n'évite donc pas la question : l'établissement scolaire, et les formes architecturales qui lui correspondent, sont-ils éternels ? Il est évident que la notion d'établissement scolaire a eu un début et qu'elle peut donc avoir une fin. Elle est aujourd'hui interrogée à la fois par la formation en alternance et par le développement des pédagogies individualisées, appuyées sur les multimédia. L'interrogation est moins nouvelle qu'on ne le croit, les écoles sans murs américaines ou les centres audiovisuels français ont déjà proposé des brouillons de transformation de l'établissement scolaire (*Schools Without Walls*, 1965, Treffel, 1975). Toutefois, cette remise en cause mérite d'être prise au sérieux. Beaucoup d'enseignants reprochent aux architectes les défauts de fonctionnalité des nouveaux locaux, ceux-ci répondent que les usages scolaires momentanés, que leur bâtiment sera peut-être dans quelques années un immeuble de bureaux, de logement ou un hôpital. Et l'on sait qu'un projet d'université virtuelle est en cours aux États-Unis. Même si l'expérience montre que l'avenir prend rarement la forme que les planificateurs avaient prévue, ces propositions ont le mérite de susciter la réflexion. Travailler sur les murs de l'école n'empêche pas de réfléchir à ce que serait une école sans murs. Cela impose aussi un certain nombre de réflexions : les établissements scolaires ne sont pas seulement des lieux d'enseignement, ce sont aussi des creusets civiques où se forment la socialisation politique des jeunes et l'unité de la société. Bien des réflexions s'imposent –selon les niveaux, selon les objectifs, etc.– avant de remettre en cause leur existence.

Marie-Claude Derouet-Besson,  
Groupe d'Études Sociologiques, Centre Paul-Lapie  
Institut National de Recherche Pédagogique

## BIBLIOGRAPHIE

- ADER J. (1972). — Problèmes actuels de l'intégration des équipements éducatifs et culturels. **Les amis de Sèvres** (L'école dans la ville ; numéro spécial).
- ADER J. (1975). — **L'école à options multiples. Incidences sur la construction**. Paris : OCDE, 110 p.
- Architecture scolaire et aménagement de l'espace (1974). — **Notes et études documentaires**, n° 4147-4150.
- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock-Pernoud.
- BALLION R. (1986). — Le choix du collège : le comportement éclairé des familles. **Revue française de sociologie**, vol. XXVII, n° 4 p. 712-734.
- BALLION R. et THERY I. (1985). — **L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième**. Paris : CNRS.
- BALLION R. et CEUVRARD F. (1987). — **Nouvelles expériences concernant l'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième**. Paris : doc. ron. Ministère de l'Éducation nationale.
- BENSIMON C. (1969). — **Innovation pédagogique et conséquences architecturales à l'école moyenne** (Document dactylographié). Paris : INRP.
- BENSIMON C. (1973). — L'innovation pédagogique et le bâtiment scolaire. **Éducation et développement**, n° 86 p. 4-11, juin.
- BERNARD R. (1982). — **Espace, fête et culture**. Lyon : Presses universitaires.

- BEST F. (1979). — L'espace : objet d'éducation. Vers l'éducation nouvelle, n° 333, p. 5-13.
- BEST *et al.* (1984). — **Naissance d'une autre école.** Paris : Maspéro.
- BOLTANSKI L. (1992). — Ce dont les gens sont capables. In : **L'amour et la justice comme compétences.** Paris : A.-M. Métailié.
- BOLTANSKI L. (1995). — **Une sociologie sans société ?** intervention au colloque de l'EHESS Toulouse, 7-8 avril 1995, doc. ron. EHESS-GSPM.
- BOOTH C. (1973). — **Maiden Erlegh Projet anglais de développement d'une école secondaire.** Paris : OCDE, 28 p.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). — **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction.** Paris : Les Éditions de Minuit.
- CATTEAUX A. (1972). — Le centre éducatif communautaire de Quiberon. **Les amis de Sèvres.** (L'école dans la ville ; numéro spécial).
- Changer les cours d'école** (1981). — Paris : CODEJ (colloque de mars 1981), 48 p.
- CHÂTELET A.-M. (?) — *Paris à l'école, « qui a eu cette idée folle... ».* Paris : Picard.
- Clés de la sécurité (Les)** (1994). — Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Collectivité équipements-école I. Politiques et stratégies.** (1978). — Paris : OCDE, 233 p.
- Collectivité équipements-école II. France.** (1978). — Paris : OCDE, 205 p.
- Collectivité équipements-école III. Etats-Unis.** (1978). — Paris OCDE, 226 p.
- Collectivité équipements-école IV. Angleterre-Australie.** (1979). — Paris OCDE, 214 p.
- Collectivité équipements-école V. Suède.** (1979). — Paris : OCDE, 192 p.
- COMMISSION NATIONALE D'ÉVALUATION ET DE PROPOSITION POUR LA SÉCURITÉ DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES (1994). — Rapport. Président J.-M. Schléret, rapporteur A. Gouteyron. Paris : Assemblée nationale.
- Construction scolaire (La) aujourd'hui et demain.** (1973). — Paris : OCDE, 23 p.
- CROS L. (1961). — **L'explosion scolaire.** Paris : CUIP.
- DEROUET J.-L. (1988). — Désaccords et arrangements dans les collèges. Vingt collèges face à l'innovation. **Revue française de pédagogie** n° 83, avril-mai-juin.
- DEROUET J.-L. (1992). — **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : A.-M. Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1984). — **L'école et son espace, essai critique de bibliographie internationale.** Paris : INRP.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1989). — **L'espace de l'établissement et ses usagers. Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques.** Actes du colloque de Tours 25-26 avril 1989. Tours ; Paris : INRP ; CDDP de Tours.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1991). — Un conseil général saborde un collège rural : conflits autour de la définition du bien commun local pour la construction d'un établissement scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 95, avril-mai-juin.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1993). — Les usagers et l'ouverture de l'école : du projet pédagogique au projet architectural. In : **École et espace urbain.** Lyon : CRDP.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1994). — **Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion, recherche, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture.** Thèse de doctorat. Université René Descartes, Paris V.
- DEROUET-BESSON M.-C. (à paraître). — **Les murs de l'école.** Paris : A.-M. Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. et KOVAL S. (1988). — **Architecture scolaire. Usages, images des collèges.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DEROUET-BESSON M.-C. et KOVAL S. (1989). — **Architecture scolaire. Trois patios, trois collèges, mille usages.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DEROUET-BESSON M.-C. et KOVAL S. (1990). — **La salle de classe et le cour,** doc. ron. Paris : INRP ; Ministère de l'Éducation nationale.
- DEROUET-BESSON M.-C. et SAUVAGE M. (1989). — **Vingt ans d'usages dans un atelier de lycée technique.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DIGERONIMO J. (1986). — Campus Supervisors : An Important Plus for Schools. **N.A.S.S.P. Bulletin**, vol. 70, n° 487, p. 94-95.
- DOBRY M. (1984). — **Sociologie des crises politiques.** Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DUBET F., COUSIN O. et GUILLEMET P. (1989). — Réussite scolaire et mobilisation des établissements : le cas des collèges. **Revue française de sociologie**, vol. XXX, n° 2.
- DUTERCQ Y. (1991) Thé ou café ? ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement. **Revue française de pédagogie**, n° 95, avril-mai-juin.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P. et ROULLEAU-BERGER L. (1994). — **École dans la ville (L'). Accords et désaccords autour d'un projet politique.** Paris : L'Harmattan.
- École dans la ville (L')** (1995). Paris : OCDE.
- FERRAN P. et PORCHER L. (1972). — **L'aménagement de l'espace scolaire.** Paris : Delagrave, 112 p.

- FORQUIN J.-C. (1983). — La Nouvelle Sociologie de l'Éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). **Revue française de pédagogie**, n° 63, avril-mai-juin.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.
- GNECCHI-RUSCONE F. (1973). — **Colloque sur la construction scolaire face aux changements dans l'éducation. Méthodes de construction** (document de discussion). Méthodes de construction industrielle en fonction des besoins de l'enseignement. Rapport provisoire. Paris : OCDE, 38 p.
- Guide d'équipement pour l'enseignement de la construction et de la mécanique dans les sections F.** (1991). — Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- HASSENFORDER J. (1968). — Vers un nouveau type d'établissement scolaire. **Éducation et développement**, n° 36.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — L'école et ses nouveaux partenaires. Enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires. In : MONTANDON C. et PERRENOUD P. (éds) **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne : Réalités sociales.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**. Lyon : PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1991). — La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique 1960-1990. **Revue française de pédagogie**, n° 95, avril-mai-juin.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (éd) (1993). — **École et espace urbain**. Lyon : CRDP.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1994). — Les politiques éducatives municipales. Un exemple de la mobilisation locale des acteurs de l'éducation. In : CHARLOT B. (coord.) **La territorialisation des politiques éducatives**. Paris : L'Harmattan
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). — **Crises de l'enseignement, crises de la société**. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1986). — Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In PLAISANCE E. (éd.) **L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : CNRS.
- KENNEDY M.I. (1981). — **La construction d'école communautaires. Analyses d'expériences**. UNESCO, 168 p.
- KOVAL S. (à paraître). — L'influence de la morphologie urbaine sur la forme architecturale des établissements scolaires. Ville et école. **Cahiers du P.I.R.VILLE**. Paris : CNRS.
- LANGOUET G. (1985). — **Suffit-il d'innover ?** Paris : PUF.
- LATOUR B. (1984). — **Les microbes. Guerre et paix** suivi de **Irréductions**. Paris : A.-M. Métailié.
- LEGRAND L. (1981). — **L'École unique : à quelles conditions ?** Paris : CEMEA ; Scarabée.
- LEGRAND L. (1983). — **Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale**. — Paris : La Documentation française.
- LENSSSEN P. (1973). — **CROCS Un système suisse de construction scolaire industrialisée**. Paris : OCDE, 20 p.
- LINDSAY N. (1975). — **Dispositions institutionnelles pour la construction scolaire**. Paris : OCDE, 39 p.
- LORCERIE F. (1993). — **Le partenariat en zones d'éducation prioritaires. École et espace urbain**. Séminaire de la MAFPEN et de l'IUFM de l'académie de Lyon. Coordination É. Debard et A. Henriot-van Zanten. Lyon : CRDP.
- MALERIN R. (1972). — Le centre éducatif et culturel. Les heures claires d'Istres. **Les amis de Sèvres**. (L'école dans la ville ; numéro spécial).
- MARKLUND S. (1974). Le rôle des enseignants dans l'innovation en Suède. **L'enseignant face à l'innovation**, vol. 1 (Rapport général). Paris : OCDE.
- MAYEUR F. (1981). — De la Révolution à l'école républicaine. In : **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**. Paris : Nouvelle librairie de France.
- MEIRIEU P. (1985). — **L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée**. Paris : ESF.
- MERLIN (1995). — **Urbanisme universitaire**. Paris : Presses des Ponts et Chaussées.
- MULLENDER J. (1972). — L'évolution des équipements collectifs dans les villes nouvelles. **Les amis de Sèvres** (L'école dans la ville ; numéro spécial).
- News patterns of teacher education and tasks : teachers as innovators** (1976). Paris : OCDE, 238 p.
- ODDIE G. (1975). — **L'école et la construction industrialisée**. Paris : OCDE, 82 p.
- OXLEY D. (1990). — **Restructuring Neighbourhood High Schools : The house Plan Solution**. Rapport pour le Public Education Association, New York, 50 p.
- PADIOLEAU J. (1982). — **L'État au concret**. Paris : PUF.
- PEARSON E. (1975). — **La construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement**. Paris : OCDE.
- POINSSAC J. (1974). — L'expérience du collège d'enseignement secondaire de Marly-le-Roi et ses implications sur les tâches des enseignants. In : **Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales : Belgique, France, Royaume-Uni**. Paris : OCDE.
- Pouvoir aux changements futurs. Adaptabilité et flexibilité la construction scolaire**. (1976). — Paris : OCDE, 115 p.



- Préoccupations majeures et travaux futurs. Mécanismes administratifs en matière de construction scolaire.** (1973). Paris : OCDE.
- Programme Architecture Nouvelle l'Université et la ville** (Résultats de l'appel d'idées 1991) (1992). Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Équipement.
- Propositions pour un lycée expérimental (1975). — **Recherches pédagogiques**, n° 75.
- PROST A. (1986). — **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- PROST A. (1983). — **Rapport du groupe de travail sur les seconds cycles**, présidé par M. Antoine Prost. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- PROST M. (1993). — Dix années de politique de la ville. **École et espace urbain**. Séminaire de la MAFPEN et de l'IUFM de l'académie de Lyon. Coordination É. Debard et A. Henriot-van Zanten. Lyon : CRDP.
- RINTOUL K., THORNE K. (1975). — **Open Plan Organization in the Primary School**. Londres : Ward Lock Educational.
- RODHE B. (1976). — **Teachers and School Building Program on Educational building**. Paris : OCDE, 85 p.
- School-within-a-school. Hawai Nui High Hilo High School. Report 1969-70** (1970). — Honolulu Hawai University.
- School-within-a-school. Waimanalo Intermediate and Elementary School. Evaluation Report 1971-72** (1972). — Honolulu Hawai University, 61 p.
- School without walls. Educational Facilities Laboratories** (1965). — Honolulu Hawai University.
- SIROTA R. — **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- STRÖESSER T. (1977). — Le cours préparatoire à deux niveaux. **L'éducateur**, n° 11, p. 2-5.
- THÉVENOT L. (1994). — Essai sur les objets usuels. Propriétés, fonctions, usages. *In* : CONEIN B., DODIER N. et THÉVENOT L. Les objets dans l'action. **Raisons pratiques**, n° 4 (EHESS).
- THÉVENOT L. (1995). — Le régime de familiarité avec les objets. **Genèses**, n° 15.
- TILLY C. (1974). — **From Mobilization to Revolution**. Reading Mass.
- TOULIER B. (1982). — L'architecture scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle. De l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires. **Histoire de l'éducation**, n° 17.
- TREFFEL J. (1975). — Aménagement de l'espace, pédagogie, communauté éducative. **Inter CDI**, n° 17, p. 11-15.
- UEBERSCHLAG R. (1972). — L'école dans la ville, la ville dans l'école. **Les amis de Sèvres**. (L'école dans la ville ; numéro spécial).
- VAYER P., DUVAL A. et RONCIN C. (1992). — **Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles**. Paris : PUF.
- VINCENT G. (1980). — **L'école primaire française. Étude sociologique**. Lyon : PUL.
- WALBERG H.J. et THOMAS S.C. (1979). — Educational Environments and Effects (Evaluation, Policy and Productivity), chapitre 14. *In* : R. A. HORWITZ, **Effects of the « Open Classroom »**.
- WEINSTEIN C.S. (1979). — The Physical Environment of the School : A Review of the Research. **Review of Educational Research**, vol. 49, n° 4, p 577-610.

1945-1946  
S. J. ...

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

... ..  
... ..

# NOTES CRITIQUES

**BOURDONCLE (Raymond).** — *L'université et les professions.* — Paris : INRP ; L'Harmattan, 1994. — 188 p.

La recherche n'est ni un long fleuve tranquille ni une série d'illuminations nées de la douceur du bain ou du repos sous un pommier. Elle est un travail opiniâtre, qui cependant n'exclut pas les chemins de traverse. Aussi les « itinéraires de recherche » sont-ils souvent fort intéressants. C'est un tel itinéraire que nous propose Raymond Bourdoncle. L'ouvrage, agrémenté d'une préface de Raymond Boudon, reprend, avec peu de modifications, la *Note de synthèse* rédigée par R. Bourdoncle pour une « habilitation à diriger des recherches » soutenue en 1991 à l'université Paris 8. D'emblée, le lecteur apprécie la grande honnêteté de ce travail, qui ne cherche ni à masquer « les aléas d'une vie » et « le hasard des commandes » derrière « les rigueurs d'une pensée », ni à se défaire de ses propres responsabilités dans cet itinéraire. « *Que ce soit l'occasion ou le calcul, le hasard fréquent au début ou plus tard l'examen dûment réfléchi, rien ne s'est fait sans nous. On pense souvent que les situations créent les occasions, mais ce sont les hommes qui les saisissent et même qui les construisent comme occasions à saisir.* »

L'ouvrage s'ouvre sur une « courte notice pour une histoire déjà longue », qui balise l'itinéraire de recherche, puis s'organise autour de deux parties, intitulées « les tentations de la méthode et les tentatives du novice » et « l'université, les professeurs et les professions ».

La première partie retrace l'histoire de travaux descriptifs, qui portent sur l'enseignement à distance, les abandons dans les cours de promotion sociale, la pédagogie des adultes, la formation continue des enseignants du second degré, et celle de recherches bibliographiques puis bibliométriques.

Réalisés en réponse à des demandes institutionnelles, les premiers travaux sont caractérisés par « les tentations de la mesure » : « l'empire du chiffre et l'emprise du négatif », « les certitudes du statisticien » et « les calculs de l'utilitariste » y comptent plus que la profondeur problématique. La thèse de 3<sup>e</sup> cycle soutenue en 1983, sous la direction de R. Boudon, est l'occasion d'un recul critique, à la fois théorique et méthodologique : à l'empirisme initial succède l'individualisme méthodologique, qui

convient bien à l'étude de la décision individuelle d'inscription en formation ou d'abandon. R. Bourdoncle entre alors en sociologie et devient véritablement chercheur.

Du même coup s'amplifie une activité présente très tôt dans son itinéraire : la recherche bibliographique puis bibliométrique. Il ne s'agit pas simplement de réaliser des bibliographies sélectives et analytiques, des synthèses, des travaux bibliométriques mais, plus profondément, d'inscrire l'activité de recherche dans l'espace, dans le temps, dans la mémoire. R. Bourdoncle écrit des choses très justes sur cette question. Il s'étonne que l'on rencontre en France « tant de mépris pour le travail bibliographique, pourtant consubstantiel au travail intellectuel », comme si l'on voulait se réserver « le registre plus noble de l'inspiration créatrice ». Il souligne qu'une telle activité n'est pas un simple relevé de titres mais une mise en ordre et en perspective qui pose de délicats problèmes épistémologiques et aboutit à des synthèses qui sont elles aussi des productions de savoirs. Mais il sait également que l'ombre de la Bibliothèque universelle de Borges plane sur l'ambition bibliographique et que « les tentations de la totalité » succèdent à celles de la mesure.

Très tôt, R. Bourdoncle s'est intéressé à la formation des enseignants. Aujourd'hui, cette question est devenue centrale dans son activité de chercheur. Cela nous vaut une intéressante et très originale seconde partie, qui s'interroge sur « ce qui unit la professionnalisation et l'universitarisation ». L'auteur retrace l'histoire des rapports entre l'université et les professions puis celle des liens entre l'université et la formation des enseignants et propose « un petit modèle d'évolution en trois stades, normalisation, académisation et universitarisation ».

Cette partie de l'ouvrage, nourrie de références à la France, à l'Angleterre et aux États-Unis, travaille une question centrale : « pourquoi les liens quasi consubstantiels à l'origine entre l'université et les professions sont-ils globalement si faibles en France et si forts aux États-Unis ? ». Outre l'intérêt et l'actualité d'une telle question en une période où les IUFM se cherchent encore, on appréciera particulièrement une typologie qui distingue « la normalisation » (création d'écoles qui deviennent la norme), « l'académisation » (ces écoles normales se rapprochent

de l'enseignement supérieur) et « l'universitarisation » (les universités absorbent la formation des enseignants).

À l'intérêt d'un tel itinéraire et à celui des thèmes travaillés s'ajoute le plaisir de lire un ouvrage fort bien écrit. En fermant le livre, qui se conclut par une belle réflexion du chercheur sur la question « est-on utile ? », je me pose cependant une question épistémologique sur laquelle je crains de ne pas être en accord avec l'auteur. À lire l'ouvrage de R. Bourdoncle, on a le sentiment que la théorie elle-même fonctionne avant tout comme instrument méthodique. L'auteur ne cache pas « un penchant pour l'éclectisme » qui l'amène à se référer, selon l'objet, à l'individualisme méthodologique, à la sociologie fonctionnaliste, à la sociologie conflictualiste, à l'interactionnisme ou à une épistémologie de la pratique. Peut-on ainsi adapter la théorie aux variations de l'objet et aux besoins de la méthode ? Pour ma part, je suis enclin à penser que la théorie de référence du sociologue dit aussi, au-delà du regard qu'il porte sur son objet, ce qu'est pour lui la nature du social.

Bernard Charlot

Université Paris 8 Saint-Denis

**CAREIL (Yves). — Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à deux vitesses. — Paris : PUF, 1994. — 233 p. + annexes.**

Instituteur(s) des cités HLM : avant d'être le titre du livre, c'est le titre de son auteur, Yves Careil, au moment où il entame la recherche qui en est à l'origine. Il fallait être « de la maison » pour connaître les secrets de famille, ceux que chacun connaît sans qu'on en parle jamais, pour saisir toute la « misère du monde » que partagent certains enseignants des quartiers populaires, ou pour recueillir telle information relevant souvent de l'indicible. Mais il lui a fallu aussi, pour voir, accepter de concevoir et de penser la vie professionnelle des instituteurs des quartiers HLM, prendre de la distance intellectuelle, opérer, au prix d'un véritable travail sur soi, une rupture, dont tout le début du livre fait longuement état. Tiré d'une thèse de doctorat — dont les contraintes de l'édition n'ont permis de garder que 263 pages sur plus de 1 000 — son objet, comme le titre l'indique, est de s'intéresser aux instituteurs opérant dans les quartiers HLM, à Nantes. Initialement, l'intention de l'auteur était de centrer son attention sur les relations de ces instituteurs avec les familles des

élèves, familles majoritairement populaires dans les quartiers dont il parle ; la recherche se recentre progressivement vers « l'étude des représentations que se construisent les instituteurs des cités HLM à l'égard des parents auxquels ils sont confrontés ». Sans que cette perspective soit jamais abandonnée, c'est finalement à une radioscopie du corps des instituteurs rencontrés dans ces écoles que se consacre le livre.

Celui-ci est découpé en quatre parties. Les deux premières, reprenant le modèle de la thèse dont le livre est issu, sont consacrées à « la nécessité d'opérer une rupture épistémologique », puis aux « aspects méthodologiques ». Disons d'emblée, pour ne plus y revenir, que ces deux parties, et particulièrement la première, auraient mérité d'être allégées, voire d'être au moins partiellement renvoyées en annexe. Elles occupent en effet le tiers du texte proprement dit ; et elles ont un côté « thèse », avec des aspects formels et des auto-injonctions (toute une série de « nécessités » de méthode sont rappelées longuement) qui, pour procéder d'une démarche extrêmement rigoureuse, semblent toutefois moins se justifier dans un ouvrage destiné à un plus vaste public. Ceci n'exclut pas que l'on y trouve de fort bonnes pages ; en particulier celles où, s'appuyant sur les travaux de Chamboredon et Prévot, ainsi que sur la thèse de J.-M. de Queiroz, l'auteur montre comment la « nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage » ne pouvait rencontrer de façon identique les attentes des classes moyennes et celles des classes populaires (pages 32 à 47).

La troisième partie est le cœur du livre. Elle est intitulée « état des lieux ». L'auteur, grâce à la mise à distance qu'il a su opérer, y construit une analyse extrêmement minutieuse de la diversité des instituteurs rencontrés dans les écoles des cités HLM. En plus de cent pages, cette partie de l'ouvrage établit d'abord la représentativité des 96 instituteurs et institutrices qui, dans les 29 écoles sélectionnées, ont répondu à l'enquête par questionnaire, et permet donc de considérer que le propos de l'auteur est fondé solidement ; puis elle décrit la population étudiée et ses conditions de travail ; c'est ensuite le rapport au métier qui fait l'objet de l'analyse ; en approfondissant encore, Yves Careil consacre un chapitre aux pratiques en classe, telles qu'elles sont déclarées par les enquêtés, et termine par un dernier chapitre sur le regard qu'ils portent sur les parents. Le fil rouge qui traverse toute cette troisième partie est la mise en évidence des différences, ou mieux de systèmes d'oppositions, entre les instituteurs, tels que les construit une Analyse des Correspondances Multiples. Schématiquement : on a d'un côté des instituteurs hommes, de plus de quarante ans, d'origine populaire, exerçant dans ces écoles depuis longtemps et dotés d'une longue expérience professionnelle, se rattachant

plutôt, syndicalement parlant, aux tendances les plus adossées à la tradition de l'école primaire du SNI ou du SNUDI-FO. De l'autre côté, on rencontre un ensemble plus nombreux et assez hétérogène d'instituteurs plus portés vers le changement pédagogique, volontiers adeptes de pratiques nouvelles et se reconnaissant davantage dans le courant « novateur » voire « moderniste » que l'on trouve au sein du SNI (tendance École Émancipée) ou bien au SGEN-CFDT ; parmi eux, quelques instituteurs d'origine populaire et fortement marqués « à gauche » ; et une part plus notable d'instituteurs et surtout d'institutrices, plus jeunes et de moindre ancienneté dans le métier, davantage passés par l'université et d'origine plus aisée, prêts pour certains à quitter les écoles de cités HLM sitôt que l'occasion se présentera. Le schéma se complexifie car Y. Careil prend en compte une donnée inhabituelle dans les travaux sur les enseignants, l'éducation religieuse reçue par le maître ou la maîtresse ; nous sommes en effet dans l'Ouest, et il pourrait bien y avoir, sur ce point, une différence plus sensible entre les instituteurs nantais et ceux des autres régions que sur les points évoqués plus haut ; cette éducation religieuse ne manque pas selon lui de marquer la façon dont les enseignants enquêtés s'inscriront dans le mouvement de transformation de l'école... L'auteur souligne en plusieurs points que l'adoption, selon lui tardive dans le primaire, de la « nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage », est une conséquence de « l'existence du plan de carrière dont s'est dotée historiquement la profession en milieu urbain » (p. 49) ; s'intéressant, comme l'avait fait A. Léger à propos des enseignants du secondaire, à la mobilité des instituteurs, il fait un pas de plus et tire les conséquences de ce « plan de carrière », quand il met le doigt sur « la non-correspondance plus que fréquente entre l'offre et la demande pédagogique selon le type de quartier où l'école est située... » (p. 50).

Appuyée sur ce socle, sur cet « état des lieux » complexe et original, la quatrième partie donne un nouveau relief à l'ouvrage, et l'on peut être tenté d'y voir la véritable justification, pour le moins le débouché de ce travail. En effet, l'enjeu socio-politique de l'école y est souligné alors même que, aujourd'hui, tant du côté des pouvoirs publics, voire de l'administration scolaire, que du côté des « consommateurs d'école » — au rang desquels les enseignants font figure de virtuoses — toute pensée politique sur l'école semble être devenue incongrue. Cette dernière partie est une réflexion stimulante sur « la mise en place progressive de l'école à plusieurs vitesses ». En deux chapitres extrêmement brefs, que l'on devine limités, hélas, par les contraintes éditoriales, l'auteur développe d'abord l'idée que le contrôle de l'enseignement primaire est un enjeu social : « Dès lors que se trouve mise en avant l'idée de la prise de contrôle histori-

quement réussie de la « bourgeoisie » sur le préélémentaire, la question de savoir ce qu'il en est pour l'élémentaire surgit nécessairement. On voit mal en effet pourquoi les classes moyennes et supérieures, ou tout au moins certaines fractions de ces classes, dans le cadre d'un système éducatif devenu monovalent, laisseraient se perpétuer une école primaire conçue à l'origine pour d'autres enfants que les leurs, et continuant à fonctionner plus ou moins selon les principes de « l'école du peuple », alors que la pédagogie qui s'y rattache, fortement teintée d'austérité et par là même génératrice de rejet chez l'élève, prépare à l'évidence fort mal aux professions « hautes », supposant autonomie et capacité à endiguer le flot continu des connaissances nouvelles chez ceux qui les exerceront, qu'elles prévoient pour leur descendance ; alors qu'elles sont à même de proposer un autre modèle éducatif : un modèle plus ou moins imprégné des valeurs que constituent le spontanéisme et l'hédonisme... » (page 201). Il précise ensuite ce qu'il appelle « mise en place progressive de l'école à plusieurs vitesses » : une école des quartiers favorisés dans laquelle la participation régulière des parents sera acquise, la connivence entre parents et instituteurs élevée, avec peu d'écart entre les attentes parentales et les pratiques des professionnels ; une autre école, celle des quartiers populaires, où les parents, et spécialement les mères, seront moins armés, moins disponibles et moins disposés à une collaboration étroite avec les instituteurs que leur rajeunissement et leur passage par l'institution de formation aura modelés selon les normes de la « nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage ».

Y. Careil conclut par trois propositions. La première, qu'il reconnaît « hyper-classique », est la diminution du nombre d'élèves par classe, la seconde est la création d'un corps d'enseignants spécialisés dans l'accompagnement du travail des élèves, la troisième est la possibilité pour les enfants des milieux défavorisés de disposer de 4 ans plutôt que de 3 pour parcourir chaque cycle du primaire, ce qui suppose, précise l'auteur qui sait bien que telle est aujourd'hui la lettre de la politique des cycles, « que des garanties soient données aux parents de ces élèves en matière d'orientation ».

Parfois extrêmement suggestif, en particulier dans la quatrième partie, l'ouvrage appelle un certain nombre de remarques critiques.

La première est que l'on ne repère pas très bien, tout au long de l'ouvrage, ce qui ferait la particularité des instituteurs des cités HLM. Certes la troisième partie, qui ausculte en détail ces instituteurs, dessine de façon convaincante, et à notre connaissance inédite si l'on envisage à la fois l'ampleur de l'échantillon et le détail des investigations, les profils diversifiés de ces instituteurs. Cependant, qu'en est-il des instituteurs exerçant dans des quartiers

plus favorisés ? Il se pourrait bien que l'on trouve entre ceux-ci les mêmes systèmes d'opposition que ceux repérés par Y. Careil dans les cités HLM, quitte à ce que la part de chaque type d'instituteurs soit différente. Avec, par voie de conséquence pour rester dans la logique de l'auteur, une tendance à un appariement paradoxal entre parents et enseignants, du fait du « plan de carrière » de ces derniers : dans les quartiers HLM des parents réclamant une pédagogie traditionnelle à des instituteurs récemment nommés, jeunes et d'origine moyenne, plutôt tentés par des pratiques nouvelles ; dans les quartiers « bourgeois », des parents partisans d'une pédagogie de la responsabilité et de la créativité, face à des instituteurs d'origine populaire, traditionnels dans leurs pratiques, et nommés là en raison de leur ancienneté. Jusqu'à ce que, ces derniers s'effaçant progressivement par départ à la retraite, on assiste à la mise en place de l'école à plusieurs vitesses décrite plus haut.

En second lieu, si l'on mesure l'effort de rupture qu'il a fallu à l'auteur pour accepter de penser, de voir et d'écrire ce qui serait plutôt de l'ordre du refoulé enseignant, on note cependant en plusieurs passages du livre que l'auteur semble reprendre à son compte, sans plus ample examen, des thématiques ou des formulations fréquemment rencontrées dans le discours des instituteurs ; cette façon de se solidariser, en quelque sorte, avec ceux dont il partage la « misère de position », celle d'instituteur exerçant dans un quartier HLM, ne serait pas gênante si elle ne le conduisait à des formulations moins solidement fondées que le reste du livre, que l'on souligne ici : par exemple, à propos des familles marginalisées « *qui ne font plus l'effort de respecter certaines règles élémentaires de vie en société* » ; ou encore quand, parlant de l'accompagnement scolaire, il mentionne « *l'instabilité et la trop fréquente incompétence des bénévoles, armés certes de bonne volonté, mais trop souvent débordés par l'indiscipline des enfants et non portés spontanément à prendre en considération les caractéristiques psycho-affectives de l'apprenant* » (p. 225) ; enfin, la proposition de réduction des effectifs, qui est loin d'être illégitime, fait un peu reprise pure et simple du discours syndical, car elle n'est pas très étayée, sinon par la nécessité faite à l'instituteur dans ces quartiers de prendre en compte de manière plus précise « les acquis culturels, cognitifs, méthodologiques constituant les points d'ancrage à partir desquels (la) démarche (de l'élève) pourrait se construire ».

Et puis, pour entrer plus au cœur de la « thèse » elle-même, on peut se demander si les familles populaires construisent toutes, plus ou moins consciemment, leur demande à l'institution scolaire en se référant au modèle de « l'école primaire antérieure, éventuellement idéalisée » (p. 41). Si cela est probablement assez exact, à en

croire plusieurs travaux, dans les familles populaires d'origine « française », largement passées par l'école au moins pour quelques années, ce n'est pas aussi certain concernant les familles dont les parents ont passé leur enfance dans un autre pays et y ont été peu (voire pas) scolarisés. Cette remarque n'invalide pas le travail de l'auteur, puisque dans les écoles des cités HLM de Nantes, au moment de son enquête, la proportion d'enfants issus de l'immigration ne dépasse jamais le tiers ; mais elle conduit — pour autant que la demande des parents issus de l'immigration soit distincte de celle des parents populaires d'origine « française » — à relativiser ou nuancer l'argument sur lequel repose la thèse de l'école à plusieurs vitesses — pas forcément la thèse elle-même —, argument reposant, rappelons-le, sur les décalages entre les demandes parentales et les « offres » des instituteurs.

Enfin, si l'idée du contrôle de l'enseignement élémentaire comme enjeu social paraît séduisante et recevable, la façon dont elle est exprimée — voir la citation faite plus haut — laisse un peu perplexe : d'une part parce qu'elle semble « brancher » l'école primaire et ce qui s'y déroule sur les exigences futures des métiers, alors même que les élèves, surtout issus de la bourgeoisie, ont encore au moins dix années, souvent davantage, à passer dans l'institution scolaire et à y être « façonnés » ; d'autre part parce qu'elle attribue à une classe un pouvoir de manipulation de l'école qui fait peu de cas de « l'autonomie relative » à laquelle celle-ci, en dépit de son « ouverture » à l'environnement, n'a pas totalement renoncé. Ces objections n'enlèvent rien au fait que, en s'appuyant sur une investigation sociologique fouillée, Y. Careil ouvre dans son livre un débat qui réintroduit salubrement l'école comme réalité politique.

Dominique Glasman  
Université Jean-Monnet de Saint-Étienne

DÉLOYE (Yves). — **École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses.** — Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994. — 431 p.

Ce livre restitue, à travers l'examen de ce qu'on a appelé « la guerre des manuels », ce qu'étaient les fondements idéologiques de l'affrontement entre républicains et cléricaux sur la question scolaire, dans la période ouverte par la loi du 28 mars 1882, et jusqu'à la conclusion

(provisoire) que fut la revanche de l'État vichyssois. Il ne s'agit pas d'un livre d'histoire qui décrirait les phases et les événements, mais d'un livre de socio-histoire des idéologies, qui s'attache à modéliser les visions du monde opposées qui structurent cet affrontement. Quelles sont les conceptions de l'homme, de la politique, de la morale qui s'opposent à propos de l'introduction de la laïcité ?

Yves Déloye a choisi de mener son étude sur cet enseignement original qu'institue la loi de laïcité des programmes : l'instruction morale et civique. Son livre est basé sur l'analyse de divers documents relatifs à cette innovation majeure, notamment des manuels d'instruction morale et civique (notamment 25 manuels laïques des années 1870-1895) ; grâce à la comparaison entre le corpus laïque et le corpus des manuels de l'enseignement catholique, l'auteur construit deux modèles, deux idéaux-types qui montrent de façon frappante l'opposition entre deux manières de penser et de pratiquer la citoyenneté, et rendent compte d'une polarité durable de la vie politique française.

Rappelons que la loi du 28 mars 1882 complétait celle du 16 juin 1881 sur la gratuité de l'école primaire publique en établissant l'obligation et la laïcité, faisant ainsi de l'instruction un service public où l'instruction morale et religieuse serait remplacée par une instruction morale et civique. Immédiatement le camp conservateur, monarchiste et catholique ultramontain se mobilise pour dénoncer « la loi de malheur » et l'immoralité de « l'école sans Dieu » : la sécularisation comprise par les républicains comme un partage de compétences ou de sphères de légitimité, sans hostilité à la religion, est vigoureusement refusée par un épiscopat nommé par Pie IX, qui suit la doctrine intransigeante du Syllabus dans sa condamnation du siècle et des institutions modernes.

Alors que les républicains publient des manuels pour la toute nouvelle instruction civique et morale, conformes au principe de laïcité des programmes, les catholiques organisent une résistance par la mise à l'index de quatre d'entre eux, refusés par exemple parce qu'énonçant le principe de liberté de choix du culte par l'individu ; des incidents éclatent dans les classes lorsque des enfants déchirent leurs manuels. La guerre scolaire va connaître toutes sortes de péripéties, alimentée par l'intransigeance tant des catholiques que des radicaux et des gambettistes, aussi irreligieux qu'anticléricaux ; atténuée à partir de 1890, par la politique de ralliement aux institutions qu'encourage le pape Léon XIII ; ranimée durant les années 1905-1914, avec en 1909 la deuxième guerre des manuels, aggravée d'une intense activité de pression de la part d'associations familiales encouragées par les évêques. Une originalité de la thèse d'Yves Déloye est de prolonger

l'analyse de la guerre scolaire jusque sous Vichy, pour montrer dans cette « parenthèse » la revanche prise par cet esprit anti-républicain et clérical.

Contre l'illusion d'une laïcité consubstantielle aux mœurs françaises, ce livre reconstitue un champ de forces, une dynamique de la conquête historique de la laïcité, un sens philosophique à ce combat : ce qu'a été « le choc culturel » de la laïcité.

Certains livres récents qui ont traité de l'école de Jules Ferry ont eu tendance à la « démythifier » pour s'opposer à une vision trop sentimentale et édifiante : l'école républicaine n'était pas libératrice mais fortement doctrinaire, soucieuse d'ordre plus que d'égalité, éducatrice plutôt qu'instructrice, mise au service de la construction du régime et de la nation.

Sans être fausses, ces analyses critiques négligent le contenu de ce qu'il y avait effectivement à conquérir, qui n'allait pas de soi : nous ne pouvons sans doute aujourd'hui nous montrer exigeants en matière d'égalité, préférer l'instruction à l'éducation, mettre l'école au service de l'individu et non de l'État-nation, que parce qu'une étape décisive a d'abord été franchie, qui a fait passer dans les mœurs et les consciences l'ordre politique moderne fondé sur l'individu et ses droits, contre la vision hiérarchique de la légitimité traditionnelle, aux normes supposées d'origine divine. Sécularisation de l'État, de l'école, de la morale, confessionnalisation de la religion, ordre politique fondé sur l'individu, constitution de la société en une nation composée de citoyens — le minutieux travail d'érudition et de construction théorique d'Yves Déloye nous restitue la difficulté de ces conquêtes dans une France catholique à 97 % de sa population et fortement influencée par les élites traditionalistes.

### Construire un type de comportement : la citoyenneté

Pour les républicains qui, d'élections partielles en élections partielles, conquièrent peu à peu le pouvoir, il ne fait aucun doute que l'instauration durable de la démocratie en France passe par « la mise en œuvre d'une instruction civique laïque capable de former à la fois les électeurs que réclame le suffrage universel et les citoyens que la République entend gouverner ». Il faut à la République des citoyens qui soient disposés à se soumettre aux lois en ayant appris à ne pas se soumettre aux autorités alliées du hobercau et du curé. Le citoyen-électeur est un individu détaché des appartenances immédiates, qui a troqué la chaîne des dépendances concrètes pour réinvestir sa loyauté dans une communauté imaginaire d'autres citoyens : la nation. C'est dire que se construisent en

même temps ces notions solidaires de nation, de citoyen, d'individu, d'autonomie, d'État, de laïcité.

À ce projet volontariste et conscient d'inscrire dans les mœurs, les mentalités, les comportements, cette idéal-valeur de la citoyenneté politique, répond le travail de socio-histoire qu'a mené Yves Déloye : comment a été menée cette entreprise de construction du sens civique ? Quelles étaient et comment se sont forgées les qualités morales historiquement requises des citoyens ? Quelles transformations des modes de penser, de sentir et d'agir ont été nécessaires pour que les Français fussent gagnés non seulement à la République, mais encore à l'État-nation et à ses lois ? On lit ici l'influence de la pensée de Norbert Elias, qui a montré la transformation d'une économie psychique en rapport avec une transformation de système politique (*La civilisation des mœurs, La dynamique de l'Occident*), ainsi que celle de Michel Foucault.

Une originalité précieuse de ce livre est d'interpréter de façon nuancée ce qui a été maintes fois dénoncé comme moralisation ou endoctrinement du peuple. Émancipation de l'individu et inculcation de normes fortement incorporées dans l'auto-discipline sont comme le recto-verso de l'éducation à la citoyenneté : aucune évaluation n'en est possible, qui n'en montre la profonde ambivalence. La lecture des manuels de morale montre qu'« *il s'agit pour les pédagogues de la République de faire apparaître un type de rationalité qui serait intrinsèque à l'art du gouvernement démocratique : l'auto-discipline des citoyens. En développant l'instruction morale et civique, les républicains espèrent favoriser une éducation qui saura faire accepter et respecter, par ses citoyens, l'ordre politique républicain. Ils aspirent tout autant à développer une éthique de la responsabilité civique qui amènera les citoyens à s'autodiscipliner, à modérer leur comportement, à limiter leur imprévisibilité, à accepter, d'une certaine façon, leur propre docilité* » (p. 27).

L'humanisme républicain met au cœur de la morale le sentiment de la dignité de la personne douée de raison et de volonté. C'est pourquoi « *les manuels ne cessent de dénoncer avec force tout ce qui peut entraver l'autonomie et la volonté individuelle. Ainsi les auteurs condamnent-ils les situations dans lesquelles l'homme, par son comportement, entrave sa propre indépendance* » (p. 43). Ivresse, colère, paresse sont désignées aux enfants comme autant d'exemples de démission morale, s'opposant aux qualités qui rendent « *les citoyens maîtres de leur esprit et sûrs de leur jugement* ». Le respect de soi a partie liée avec le sens de ses responsabilités civiques.

Ces quelques lignes ne rendent compte que d'une infime partie de ce livre d'une richesse et d'une justesse théorique remarquables, d'expression précise et claire ;

livre ardu cependant, en conséquence de ce que l'auteur mobilise comme matériel empirique et comme références théoriques — son travail est nourri en profondeur de tout ce qui se fait de mieux dans les théories politiques contemporaines, de Birnbaum à Hirschmann, Leca, Dumont, Walzer, etc. Sa lecture attentive s'impose en cas de travail sur l'instruction civique, la laïcité, la fondation de l'école républicaine, la nation.

Sophie Ernst  
INRP

DUMAZEDIER (Joffre) (dir.). — **La Leçon de Condorcet (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république)**. — Paris : L'Harmattan, 1994. — 206 p.

La pensée de Condorcet est incontestablement l'une des plus utiles et des plus fécondes pour la réflexion — par nature jamais achevée parce que le contexte en change constamment — sur les finalités et les modalités de mise en œuvre de l'éducation et de la formation dans une société démocratique. Ses **Mémoires sur l'Instruction Publique** (publiés en 1790), et son **Rapport et Projet de Décret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique** (qu'il présente au nom du Comité d'Instruction Publique à l'Assemblée Nationale en 1792) analysent en effet, avec une vision prospective qui force l'admiration, les conditions d'une « instruction nationale » qui tout à la fois respecte les individus, serve la société, et permette le progrès de l'humanité, qui soit fondée sur la liberté et sur l'égalité (sans faire primer l'une sur l'autre), et qui soit dégagée de toute autorité (religieuse ou politique) qui pourrait être tentée de l'utiliser à son profit.

Ces analyses et les suggestions qui en découlent n'ont malheureusement jamais eu, auprès des pouvoirs politiques successifs, l'écho qu'elles auraient dû avoir. En avril 1792, le projet de décret fut bien mis en discussion à l'Assemblée Nationale, mais le débat dut au dernier moment être reporté pour faire place à un débat sur la déclaration de guerre de la France à la Bohême et à la Hongrie : il ne reviendra jamais à l'ordre du jour, et lorsque la Révolution sera prise en main par les montagnards, le libéral Condorcet sera traqué, forcé à se cacher, emprisonné, et enfin trouvé mort dans sa cellule. Le Consulat, l'Empire, la Restauration, la Monarchie de Juillet et le Second Empire n'eurent aucune raison, pour conforter leurs choix éducatifs, d'exhumer les écrits de Condorcet dont les analyses et les propositions allaient en bien des points, évidemment, à l'encontre des leurs.



Ce sont les Républicains des années 1880, qui voulaient instaurer définitivement la République et pour cela développer l'éducation populaire, qui ont remis Condorcet à l'honneur. Mais leur évocation de cette figure emblématique de la Révolution de 1789 est plus destinée à créer un mythe justifiant leur politique qu'à inaugurer une mise en œuvre réelle des idées de Condorcet. Au vrai, le projet scolaire des Républicains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, fondateur de l'« école républicaine », n'a au fond que peu à voir avec le projet scolaire de Condorcet qui voulait lui fonder l'« école démocratique ». Mais l'idée s'est alors ancrée — à tort — qu'il y a une filiation de l'une à l'autre. Ainsi la pensée de Condorcet s'est-elle trouvée, selon les époques, soit oubliée, soit déformée.

On ne peut donc que féliciter ceux qui entreprennent de la redécouvrir tout en cherchant à mettre en lumière son actualité, c'est-à-dire le fait qu'elle continue à permettre de mieux comprendre les besoins en formation de nos démocraties de la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

C'est à cette entreprise utile que contribue l'ouvrage **La Leçon de Condorcet (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république)**, préparé sous la direction de Joffre Dumazedier en collaboration avec Éric Donfu, et publié en 1994 par les éditions L'Harmattan.

Le livre est formé de deux parties. Il contient d'une part les exposés faits lors d'une « Journée anniversaire » du bicentenaire du rapport Condorcet à la Sorbonne en décembre 1992 (123 pages), et d'autre part le texte du rapport lui-même et du projet de décret tel que Condorcet les avait préparés pour les soumettre à l'Assemblée Nationale en avril 1792 (74 pages). On dispose ainsi d'un éclairage de qualité — émanant de chercheurs éminents — sur l'actualité de la pensée de Condorcet, ainsi que du document original qui la présente. C'est une heureuse initiative qui a été prise par Joffre Dumazedier et ses collègues et amis, et dont le résultat est à la hauteur des promesses : le livre informe, suggère, et fait réfléchir. Il sera utile à tous ceux que la nécessaire redéfinition, dans notre monde en pleine évolution, des finalités de l'éducation et de la formation préoccupe. C'est en effet un document clair, agréable à lire, analytique, prospectif, argumenté, et convaincant.

Le premier exposé de la Journée anniversaire, donc du livre, est celui de Joffre Dumazedier lui-même. Fondateur de Peuple et Culture, professeur honoraire d'université, il démontre que la réussite scolaire ne doit pas se mesurer seulement à l'aune du diplôme obtenu, et qu'il est de nombreux diplômés qui sont en réalité en situation d'échec parce qu'ils n'acquiescent pas à l'École les capacités dont ils auront besoin dans la vie. L'obligation scolaire

décidée en 1882 et allongée en 1959 n'a pas suffi, dit Dumazedier, à doter les individus de l'éducation « dont ont besoin les institutions de la société complexe et mutante d'aujourd'hui ». Aussi, avec un clin d'œil certes, Dumazedier dit-il son scepticisme devant l'obligation scolaire, et il se plaît à rappeler qu'elle n'était pas dans les propositions de Condorcet. Mais c'est, j'en suis convaincu, une manière de provoquer pour faire réfléchir, et pour conduire le lecteur à comprendre qu'il faut désormais penser l'éducation que l'on reçoit hors de l'École, et qu'il faut favoriser le développement d'une « société éducative scolaire et extrascolaire pour tous les âges ». Ce qui était, en 1792, déjà, le souci de Condorcet. Ce qui, selon Dumazedier, est aujourd'hui la question cruciale en matière d'éducation. Roger Sue, professeur d'université, qui avait introduit le propos de Joffre Dumazedier en évoquant ses propres travaux sur les temps sociaux, après avoir rappelé que l'un des apports de Condorcet est d'avoir dans l'esprit des lumières conçu un projet éducatif au service de l'individu d'abord, avait également tenu à souligner que Condorcet souhaitait une véritable éducation permanente, ajoutant que la diminution du temps du travail devrait permettre aujourd'hui de la réaliser, et confortant ainsi la démarche de Joffre Dumazedier dans sa mise en cause de l'institution scolaire et son appel très « condorcettiste » à une société éducative.

Le second exposé, d'Éric Donfu, approfondit la réflexion de Condorcet sur la nécessité d'une éducation à tous les âges. Conseiller en Communication, Donfu prend l'exemple de la publicité pour illustrer une des voies possibles de l'éducation hors l'école et tout au long de la vie. Selon lui, il est envisageable et souhaitable de substituer à la publicité commerciale traditionnelle une publicité éducative qui respecte le « consommateur-citoyen » et qu'il appelle « éducation » (contraction d'éducation et publicité, mais aussi éducation pour la cité). L'idée est intéressante, et tout à fait évocatrice de ce qui pourrait remplacer les jeux festifs proposés par Condorcet en 1792. Mais le concept demande à être affiné, et surtout à être décliné dans d'autres secteurs que la publicité pour qu'on puisse en mesurer la pertinence. Si le propos de Donfu étonne par bien des aspects et s'il mérite discussion, il n'en est pas moins une invitation à l'innovation dans la voie tracée par Condorcet, une invitation à ne pas considérer que l'École peut seule être chargée de l'éducation.

Le professeur Claude Lelièvre, historien, prononce l'exposé suivant. Son collègue Georges Vigarello introduit son intervention en rappelant que si les pouvoirs politiques au XIX<sup>e</sup> ont limité leur action en matière éducative au développement de l'École, l'éducation a su pourtant trouver d'autres canaux tels que les cercles, les comités, les associations, ce qui le conduit à penser, comme

Condorcet, que ce n'est pas à la puissance publique de diriger cette éducation non scolaire. Or s'il est un homme politique qui a voulu diriger l'éducation du peuple, c'est bien Jules Ferry. Claude Lelièvre démontre ainsi que, contrairement à une idée reçue, Jules Ferry et Condorcet n'avaient pas du tout la même conception de la formation. Ferry veut développer par l'éducation la religion de la patrie et la cohésion nationale, alors que Condorcet veut par le développement de la raison rendre chaque individu responsable de son destin. Pour l'un, c'est le groupe qui compte et ses membres doivent être éduqués aux mêmes valeurs. Pour l'autre, c'est l'individu qui compte, et aucune éducation autre que l'instruction n'est légitime. Du coup, pour Ferry l'État doit être éducateur, alors que pour Condorcet l'éducation ne doit pas être dirigée par le pouvoir politique mais être libre. Il fallait que ces vérités fussent rappelées — et Claude Lelièvre le fait brillamment — parce que la question de l'éducation et de l'instruction est aujourd'hui toujours posée, qu'elle n'est pas aisée à régler, et qu'il est utile pour en mesurer les enjeux d'en revenir aux origines.

Vient ensuite un exposé du professeur Michel Eliard consacré à la modernité de l'idéal démocratique de Condorcet et introduit par le professeur Gabriel Langouët. Dans son propos, ce dernier rappelle que Condorcet « a incontestablement fait œuvre de sociologie » en fondant « les sciences morales et politiques sur une connaissance précise et méthodologiquement établie des faits sociaux », et que ses travaux pourraient être utiles aux sociologues de l'éducation. Michel Eliard poursuit cette réflexion en expliquant comment Condorcet a renouvelé, grâce aux mathématiques et aux calculs de probabilités, les sciences morales, et comment il a utilisé ces travaux pour conforter sa conviction d'une perfectibilité de l'homme et de la nécessité de la démocratie.

Après ces quatre études vient, présentée par Pierre Besnard (enseignant-chercheur) et développée par Joffre Dumazedier, une évocation de quatre tentatives récentes pour promouvoir une éducation en dehors des normes scolaires : un essai pour introduire une méthode d'éducation populaire dans la formation des instituteurs, des innovations envisagées sous l'égide de l'UNESCO pour ouvrir les apprentissages scolaires sur une éducation permanente, une tentative d'auto-formation assistée dans le cadre scolaire, et enfin une expérience de développement du travail autonome dans les établissements scolaires. Dans les quatre cas, ce fut l'échec, et Dumazedier explique pourquoi : l'École ne peut pas réussir seule l'éducation permanente. Une nouvelle fois, il en déduit qu'il faut organiser une « société éducative ».

Comme exemple de ce qu'il est possible de faire pour y contribuer, l'intervention suivante (de Michel Authier,

mathématicien et informaticien) est consacrée à présenter les propositions de la mission Michel Serres mise en place par Edith Cresson : la création d'une grande « université de France », totalement « ouverte » (à tout le monde, et à tous les savoirs), et qui permet à chaque individu d'inscrire sur son « blason » personnel les connaissances les plus diverses qu'il a pu acquérir et faire breveter dans et hors des institutions de formation. Cette géniale utopie (qui comporte bien d'autres suggestions : arbres de la connaissance ; banques des brevets, des formations, des profils ; valeur des savoirs...) (1) n'a pas été reprise en compte par le gouvernement, sans doute parce qu'elle bouscule trop d'institutions et de gens dans la mesure où elle implique une véritable révolution dans l'organisation de la transmission des connaissances et du coup une mise en question du système éducatif dans sa forme actuelle. Pourtant les utopies de ce type sont nécessaires pour tracer les voies de l'avenir. Peut-être faudra-t-il beaucoup de temps pour y préparer les esprits. En tout cas, il est clair qu'avec un dispositif du genre de l'Université de France, on sortirait de l'ère « Jules Ferry » pour entrer dans l'ère « Condorcet ».

Dans le même souci, Jacques Perriault (directeur au Centre National d'Enseignement à Distance) présente ensuite les « nouveaux réseaux éducatifs » que permet l'enseignement à distance. Il évoque par exemple des initiatives datant des années 60 et 70 telles que les réseaux dits ICAV (Initiation à la communication audiovisuelle), EPI (Association « Enseignement Public et Informatique »), ANTELIM (radio pour les marins)... Perriault insiste tout particulièrement sur une initiative datant du début des années 80, les « réseaux d'échange réciproque du savoir », véritables « trocs » de la connaissance dont le succès commence à être connu. Enfin il prône le remplacement de ces « réseaux » par un « maillage » qui contribuerait à faire exister la société éducative chère à Joffre Dumazedier.

C'est d'ailleurs Dumazedier qui conclut cette série d'exposés, et il le fait en réaffirmant la nécessité de chercher à « découvrir dans la société d'aujourd'hui les nouvelles bases plus solides d'une obligation scolaire modifiée à l'intérieur d'un processus permanent de formation initiale et continuée » et en posant les questions majeures qu'il faudra affronter pour y parvenir (quels savoirs transmettre ? Quel rôle nouveau pour le système éducatif ? Quel équilibre entre instruction et éducation ? Quelle contribution les sciences sociales de l'éducation pourraient-elles apporter à cette recherche d'une organisation éducative nouvelle ?...). L'intervention finale de Dumazedier n'apporte pas de certitude mais invite à une mobilisation pour concevoir et amorcer cette société éducative. Elle est suivie par le texte original du rapport de Condorcet, qui incontestablement trace la voie.

Cette « leçon de Condorcet » (pour reprendre le titre du livre), cette lecture de son rapport, cette insistance sur l'aspect « formation réellement permanente » contenue dans ses propositions, ne sont pas les seuls points de vue possibles sur l'œuvre de Condorcet. On aurait pu insister sur les aspects « laïcité », « démocratie », « liberté d'enseignement », « indépendance de l'École par rapport au pouvoir politique », etc. Il me semble particulièrement judicieux, à l'occasion du bicentenaire du rapport, d'avoir pris en compte et développé un aspect sur lequel les historiens de l'enseignement avaient jusqu'alors moins attiré l'attention que sur les autres. D'autant plus qu'il est probable et en tout cas très souhaitable que la problématique de la « société éducative » soit au cœur des préoccupations des responsables de la formation dans les années qui viennent. C'est ce que l'UNESCO appelle « la formation tout au long de la vie ». C'est ce qu'ailleurs j'ai appelé « l'École hors les Murs ». C'est ce pourquoi Joffre Dumazedier travaille et milite depuis plusieurs dizaines d'années. Il était donc important de lui confier l'organisation des débats de cette Journée anniversaire : grâce à lui, l'actualité de Condorcet a été mise avec force en évidence. Grâce à lui, l'avancée — même si le chemin sera long et difficile — vers la société éducative a marqué un pas.

Christian Nique

Président de la Fédération des PEP  
(Pupilles de l'Enseignement Public),  
Inspecteur général de l'Éducation nationale,  
Professeur associé à Paris V

#### NOTE

- (1) On trouvera un exposé complet des principes de cette « Université de France » dans M. Authier et P. Levy, *Les arbres de la connaissance*, La Découverte, 1992.

FELOUZIS (Georges). — **Le collègue au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons.** — Paris : PUF, 1994. — 236 p. — (Coll. L'éducateur).

Partant du constat de la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons, l'auteur entreprend de mettre à jour et d'expliquer les mécanismes à l'œuvre dans la construction de l'échec et de la réussite scolaires dans les collèges. En ce sens, l'ouvrage de G. Felouzis relève bien de deux thématiques : une sociologie de l'éducation et une sociologie des sexes. Loin d'être juxtapo-

sées, ces deux perspectives sont conçues autour d'un même projet : interroger les liens entre réussite scolaire et socialisation de sexe, mettre à jour les ressources invisibles de la réussite scolaire dont sont dotés différenciellement filles et garçons. Là où les sociologues critiques des années soixante et soixante-dix démontraient l'« appartenance de classe » de l'école, G. Felouzis s'attache à découvrir le « sexe de l'école ». Et démontre — sans surprise mais avec minutie — la valeur supérieure du sexe féminin (i.e. les qualités qui lui sont socialement attribuées) dans l'univers scolaire.

Sur un sujet largement balisé par des travaux parfois récents (Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot, Estabiet, 1992), l'originalité de cette recherche tient sans doute à ce qu'elle met au centre l'étude des pratiques et des représentations scolaires des élèves. C'est-à-dire qu'elle exclut de son objet d'une part les pratiques et les représentations des enseignants, d'autre part la socialisation extra-scolaire des sujets étudiés. On pourrait critiquer ce choix qui conduit l'auteur à reprendre à son compte des postulats (de quelle source ?) sur ces deux thèmes ; mais il permet à l'auteur de concentrer son analyse sur le rapport subjectif et objectif des collégiens à l'école.

Le matériau recueilli est d'une double nature. Il s'agit en premier lieu d'un matériau « classique », à savoir un questionnaire et une rédaction proposés à un échantillon de 1 248 élèves. Ce premier matériau vise à produire une double information, sur les représentations par les élèves de l'école et sur leurs représentations des sexes. Moins classique, une observation vidéo d'une heure de cours dans 55 classes (accompagnée d'un questionnaire succinct sur l'identité des 700 élèves filmés), permet d'analyser les comportements des élèves en classe.

Le livre ouvre sur l'analyse très fouillée des mini-rédactions sur le thème de l'école idéale. L'analyse lexicométrique met en évidence la grande variété des visions de l'école — variété qui pour l'auteur est l'effet de la massification des études —, lesquelles sont cependant fortement organisées par le milieu social et par le sexe. L'auteur confirme l'analyse des **Héritiers**, selon laquelle la vision de l'école est d'autant plus élaborée, y compris dans sa critique (une vision « distante »), que l'élève appartient à un milieu social élevé. Globalement, les filles ont un rapport beaucoup plus positif à l'école, alors que la tendance vers un rapport négatif est plus fréquente du côté des garçons. En croisant milieu social et sexe, l'analyse sophistiquée les modes d'implication dans l'école. Deux groupes, parce qu'ils présentent des caractères paradoxaux, retiennent l'attention. Les filles de milieu ouvrier développent un fort investissement ainsi qu'un rapport affectif aux études, ce qui leur permet de compenser les insuffisances de leur capital culturel. Les garçons de milieu cadre cultivent le

paradoxe en investissant l'école à la mesure des attendus de leur appartenance de classe, mais en la rejetant dans le même temps, ce qui est à mettre au crédit de leur sexe. Enfin, l'investissement scolaire des filles, tous milieux confondus, s'explique également par des attentes plus fortes en terme d'avenir professionnel.

Laisant provisoirement de côté les discours des élèves, l'auteur s'attache à découvrir dans le matériau filmique recueilli la traduction comportementale de ces investissements différentiels. L'hypothèse est énoncée : dans la mise en œuvre du « métier d'élève », les filles sont plus performantes que les garçons. Elles maîtrisent mieux les codes interactifs qui régissent l'espace de la classe. Définissant de manière très détaillée différentes attitudes (participation, concentration, apathie, chahut), l'auteur oppose facilement les élèves des deux sexes. Par leurs comportements de concentration et de travail en groupe, les filles semblent plus souvent réaliser l'idéal comportemental du bon élève et ainsi créer les conditions de leur meilleure réussite scolaire. Les garçons, plus chahuteurs et moins constants, paraissent moins aptes à maîtriser les exigences de l'interaction pédagogique. Le croisement du sexe et de l'appartenance sociale permet de construire une typologie distinguant quatre catégories : les filles de milieu cadre, qui démontrent une maîtrise parfaite du métier d'élève, les filles de milieu ouvrier, qui, par un travail en commun avec d'autres pairs, déjouent les écueils de la pédagogie invisible, les garçons de milieu cadre, tout à la fois compétitifs et chahuteurs, les garçons de milieu ouvrier, opposant un refus généralisé. Remarquant à juste titre que les modes de participation dans un cours peuvent varier selon la matière enseignée et l'enseignant, l'auteur démontre que les attitudes des filles et des garçons vont en effet se modifier dans les cours scientifiques ou littéraires et selon que l'enseignant est un homme ou une femme. Enfin, les élèves ne se placent pas indifféremment dans la classe. Ils mettent en œuvre des « stratégies spatiales » dont la rentabilité est démontrée (en creux) par leur caractère statistiquement récurrent. « Les premiers rangs sont des places de choix pour qui veut s'investir dans la compétition scolaire », affirme l'auteur (p. 144). Et de montrer qu'effectivement elles sont occupées de manière privilégiée par les filles et par les enfants de cadres. Ainsi, « le rapport à la culture scolaire et à l'enseignant s'exprime fortement dans la place prise par chaque catégorie d'élève » (p. 152).

Puis l'analyse revient sur l'enquête par questionnaire. Il s'agit, après avoir démontré que les pratiques scolaires sont sexuées, d'interroger le lien entre réussite scolaire et socialisation de sexe. Pour cela, l'auteur s'appuie sur les représentations des sexes des élèves évaluées par le biais d'un test familier de la psychologie sociale. Sans surprise,

l'analyse confirme les variations de ces représentations selon le sexe et l'origine sociale, les représentations plus positives de son propre sexe et l'existence de stéréotypes intersexes. Finalement, l'auteur construit à partir de l'ensemble des réponses des « stéréotypes de sexe » et s'interroge sur leur pertinence à expliquer la réussite scolaire. La proximité des modèles sociaux de sexe favorise-t-elle ou non les performances scolaires ? Ce sont les filles les plus proches des modèles de leur sexe qui sont plus souvent bonnes élèves... sauf pour les filles de cadre, pour lesquelles c'est au contraire la distance aux modèles de sexe qui favorise la réussite (il est dommage que l'auteur ne commente pas ce résultat particulièrement intéressant). « Tout se passe comme si, analyse G. Felouzis, les filles les plus proches des modèles filles tendaient à mieux s'adapter aux exigences de l'institution scolaire. Non qu'il s'agisse de « soumission » ou de « passivité », mais bien plutôt de ressources spécifiques qui leur donnent les moyens de déchiffrer les méandres parfois complexes de l'institution : application et constance dans l'accomplissement des tâches, investissement dans la scolarité et dans l'apprentissage, autant de caractéristiques qui font partie des demandes implicites ou explicites de l'école. » (p. 178). Pour les garçons, il en va tout autrement puisque les collégiens les plus proches des modèles garçons tendent à être moins souvent bons élèves que les autres. Ainsi, « si la proximité aux modèles garçons implique de moins bons résultats, c'est bien que la transposition entre ces modèles et les attentes de l'institution reste conflictuelle » (p. 179). Ou, en d'autres termes, « que la transposition entre modèles de sexe et obligations scolaires (est) plus directe pour les filles que pour les garçons » (p. 179).

Voulant pousser jusqu'au bout l'analogie avec **Les Héritiers**, G. Felouzis propose dans un dernier chapitre de tester l'hypothèse d'un « habitus de sexe ». Ramassant toutes les données de l'enquête et leur appliquant un traitement statistique différent, il met en évidence la grande dispersion des comportements autour de leur « norme statistique ». Même si la dispersion apparaît de manière plus importante chez les garçons et d'autant plus forte que l'origine sociale est élevée, l'analyse délaisse (de manière judicieuse) Bourdieu pour Berthelot en optant pour « la part d'imprévisibilité relative impliquée par le positionnement concret d'un acteur concret ».

C'est donc à une belle démonstration qu'est convié d'assister le lecteur en suivant les différents chapitres du **Collège au quotidien**. Le parcours n'est pas vain, puisque la moisson est riche de résultats, confirmatifs ou inédits. Mais, pour ce faire, il faudra au lecteur dépasser deux obstacles majeurs : le titre de l'ouvrage et les deux premiers chapitres. Sur ce deuxième point, point n'est faire injure à

l'auteur que de souligner le classicisme des deux premiers chapitres. Les rédactions d'élèves (et le thème choisi dans l'enquête) sont un matériau si souvent utilisé qu'il n'excite plus guère la curiosité du lecteur. Les résultats paraissent eux-mêmes parfois d'une grande banalité, *a fortiori*, peut-on imaginer, pour des acteurs de terrain. Mais c'est surtout que l'auteur semble attribuer une « scientificité en soi » à un matériau pourtant hautement construit par les conditions de l'enquête. L'analyse lexicographique paraît ici oublier le fameux débat entre Bernstein et Labov, dans lequel ce dernier démontrait que la « langue pauvre » des enfants de milieu populaire est largement due aux conditions scolaires de son recueil (dans les enquêtes sociologiques). Faut-il alors voir dans l'usage préférentiel du « on » ou du conditionnel chez les filles de cadres la preuve d'un point de vue plus « distant et objectivant » ou « un désir d'émancipation vis-à-vis des contraintes scolaires traditionnelles » (p. 74) ? Bref, il faut au lecteur un peu de patience, car les premières pages prennent sens au fur et à mesure que l'analyse progresse. Plus problématique en revanche est la question du titre. Car ici, c'est bien un décalage entre les attentes que le titre induit et le contenu de l'ouvrage que doit gérer le lecteur. Voici un livre (se dit-on) qui vient à point nommé combler un déficit d'analyse qualitative sur un niveau du système éducatif par ailleurs très sérieusement radiographié sur le plan des carrières scolaires. Depuis le travail de D. Paty (1980) en effet, peu de chercheurs se sont attachés à étudier *en soi* le « quotidien du collègue ». Or, l'ouvrage de G. Felouzis, issu d'une thèse de doctorat (sous la direction de R. Establet), n'est pas la version actuelle de **Douze collègues en France**. Il ne s'inscrit ni dans le même paradigme ni dans le même projet. C'est donc bien au sous-titre — absent de la couverture — qu'il faut accorder la véritable fonction d'annonce du propos du livre. Car, rappelons-le, ce sont bien les collégiens et non le collègue, en tant qu'organisation ou en tant que milieu, qui constituent l'objet de la recherche.

Pourquoi alors « Le collègue au quotidien » ? G. Felouzis revendique à plusieurs reprises la notion de « quotidien » pour décrire sa recherche, pour finalement inscrire celle-ci, dans le dernier chapitre, dans une démarche interactionniste et ethnométhodologique. Un tel brouillage des références est dommageable. Car si la recherche en question s'inscrit bien dans de nouvelles manières de travailler en sociologie aujourd'hui, moins partisans, plus éclectiques (ce qui s'avère très productif !), elle reste très marquée par ses origines structurales. En réalité, elle opère une continuité avec la sociologie française de l'éducation dite « critique », mais en la renouvelant par un usage plus microsociologique de l'appareil statistique. Ici, le matériau vidéo ouvre de nouvelles voies à l'analyse multifactorielle. Là, l'analyse statistique du placement dans l'espace de la classe est particulièrement heureuse. Le vocabulaire de la

microsociologie (en particulier Goffman) est alors sollicité pour décrire les nouveaux champs explorés.

Mais les points de vue théoriques n'ont pas la même capacité à être synthétisés dans un langage commun. On accepterait de suivre l'auteur lorsqu'il inclut dans sa définition du « quotidien scolaire » les points de vue des collégiens... mais sûrement pas lorsque leur expression se limite à la seule forme écrite ! On ne peut non plus suivre l'auteur lorsqu'il analyse la relation pédagogique et ses « codes interactifs » en présentant les seuls comportements des élèves. Sur ces deux notions — le quotidien et l'interaction — la perspective interactionniste (à laquelle emprunte largement l'ethnométhodologie) diverge de celle choisie par G. Felouzis. Le quotidien scolaire inclut, au-delà de la classe, l'espace non pédagogique — le portail, la cour de récréation, les couloirs, la cantine, les bureaux administratifs, les salles de permanence, le CDI, etc. — et au-delà des relations enseignant-enseigné, les relations avec les personnels non enseignants. Dans la même perspective ethnographique, l'investissement de l'école plutôt que d'être décrit dans un discours de fiction est saisi par des pratiques concrètes et situées : temps passé à l'école en dehors de l'obligation scolaire, fréquentation de l'infirmerie, absentéisme, dispenses, relations affinitaires, pratiques détournées de l'espace scolaire, etc. Quant à l'analyse des interactions, deux méthodes s'opposent (sans que l'une soit scientifiquement plus valable). L'une consiste à recueillir un échantillon d'une taille suffisante pour qu'un traitement statistique puisse lui être soumis. C'est la voie choisie ici par l'auteur. Une perspective interactionniste privilégie une « observation continue » (donc moins de classes observées, mais plus d'heures de cours dans les mêmes classes) lui permettant de mettre en évidence la construction temporelle de la situation pédagogique et de neutraliser le plus possible l'effet-observateur. L'analyse écologique de l'école qu'appelle l'auteur a ainsi été étudiée abondamment, notamment dans l'« espace de la classe », par les sociologues américains, dont certains ont été traduits récemment (Gumperz, 1989). Enfin, l'attention au « contexte » de l'établissement apparaît bien désincarnée, puisque le profil des établissements enquêtés n'est jamais exposé. Une présentation du terrain (Aix-en-Provence) aurait permis de mieux situer les remarques sur l'absence dans l'enquête de classes chahutées ou encore de collégiennes présentant des comportements perturbateurs. Se référant à **Douze collègues en France**, il est dommage que l'auteur ne retienne pas la perspective localisée que D. Paty innovait dans la sociologie française de l'éducation et qui s'est imposée depuis comme particulièrement heuristique.

Jean-Paul Payet  
Université Lyon 2

FILLOUX (Jean-Claude). — **Durkheim et l'éducation.** — Paris : PUF, 1994. — 128 p. — (Pédagogues/Pédagogies).

Dans cet ouvrage de la collection « Pédagogues/Pédagogies », Jean-Claude Filloux entreprend la présentation non pas de l'œuvre sociologique de Durkheim dans son ensemble mais plutôt, de manière très documentée, des facettes, qui ne sont pas toujours les plus connues, concernant plus spécifiquement l'éducation, la pédagogie et les pédagogues. L'ouvrage comprend deux parties, une présentation des principaux apports de l'œuvre de Durkheim tout d'abord, une sélection de textes ensuite. On trouve également une bibliographie de Durkheim, précisément située dans son époque, qui rappelle combien un dessein intellectuel s'inscrit dans un contexte socio-politique qui oriente vers certaines questions, tandis que le contexte scientifique (dont on peut regretter que la présentation en soit un peu moins développée) définit un certain type de réponse.

C'est dans un contexte marqué par la « question politique » (l'opposition entre République et Réaction), par la « question religieuse » et la « question ouvrière », que Durkheim va centrer son œuvre sur les rapports entre individu et société, et sur le thème de l'intégration, mêlant désir de connaissance et préoccupations pragmatiques. D'où le caractère central, dans ses analyses et ses réflexions, de l'éducation, qu'il entend aborder en positiviste, tant en ce qui concerne les finalités éducatives (dont l'analyse participe de celle de la dynamique sociale), que les pratiques éducatives elles-mêmes, auxquelles doivent s'appliquer les règles de la méthode sociologique. Il établit une distinction claire entre la pédagogie (qui élabore des théories de la pratique) et la science de l'éducation (qui vise à connaître les phénomènes éducatifs).

Parmi les nombreuses facettes de l'œuvre de Durkheim, J.-C. Filloux met en avant les thèmes qui lui sont chers : l'éthique et l'éducation aux droits de l'homme, l'importance du groupe en éducation (la classe comme « petite société » dont le fonctionnement psycho-sociologique et relationnel n'a pas un caractère accessoire), l'éducation et le contrôle des pulsions et des désirs... Certes, toute sélection est discutable, et l'on peut estimer que parfois, l'auteur « tire » un peu vers ses propres orientations les thèses de Durkheim ; par exemple, quand la théorie de l'anomie est lue dans une perspective avant tout psychologique, dont on juge qu'elle rejoint « par certains aspects une perspective freudienne ».

De même, un lecteur d'orientation plus sociologique aurait aimé des développements (encore) plus conséquents sur les filiations entre Durkheim et Bourdieu, ou avec la « Nouvelle sociologie de l'Éducation » ; ceci aurait mis en évidence le caractère très novateur de Durkheim

sur des thèmes comme la sociologie des savoirs scolaires (notamment les enjeux liés à la distribution des connaissances), le rôle de l'école dans l'élaboration et la transmission de catégories de pensée, le rapport pédagogique comme rapport de pouvoir, etc.

Quant au lecteur sensible aux débats pédagogiques, il trouvera de quoi nourrir sa réflexion quant à un certain nombre de questions vives... Ainsi, sur l'éternel débat éducation et instruction, il appréciera la présentation très documentée des thèses de Durkheim : pour celui-ci, il s'agit bien d'éduquer et toute « instruction » doit viser à développer chez l'élève, au-delà de savoirs précis, des attitudes plus générales, tout enseignement, quel qu'il soit, visant à « enseigner l'homme » ; par exemple, à travers l'enseignement des sciences expérimentales, c'est à la rationalité humaine en action qu'on peut confronter, de même que par l'enseignement de l'histoire, c'est à la variété et à l'évolution des attitudes mentales qu'on peut initier.

Autre question vive, celle de l'« applicabilité » des sciences de l'éducation. Pour Durkheim, les connaissances produites par les chercheurs, à la différence des multiples « doctrines » pédagogiques souvent très éloignées de la réalité, doivent pouvoir déboucher sur des recommandations en termes de pratiques pédagogiques, même si dans l'esprit de Durkheim il s'agit avant tout de développer chez les enseignants une « conscience sociologique ». On trouve chez lui les thèses développées depuis par des chercheurs tels que P. Perrenoud ou A. Prost ; ce dernier dénonçait notamment (dans **Éloge des pédagogues**) « cette attitude dogmatique, pétrie de certitudes aussi naïves qu'inébranlables (qui) constitue l'un des obstacles les plus forts au progrès des méthodes d'enseignement. Elle transforme en option philosophique, idéologique, voire politique, des choix méthodologiques qui devraient être déterminés par des considérations d'efficacité objective ». Il justifiait ainsi l'intérêt d'une initiation à la recherche des enseignants (et futurs enseignants), que Durkheim n'aurait pas démenti.

Malgré cette confiance très forte de Durkheim dans l'utilité des recherches en éducation, le message qu'il délivre n'est pas forcément si ouvert... Comme le remarque J.-C. Filloux dans sa conclusion, il est difficile de prétendre nourrir des réflexions novatrices sur l'école tout en étant convaincu de la surdétermination sociale de l'éducation, ou encore de prôner des valeurs individualistes tout en insistant sur la fonction intégratrice de l'école. Mais il y a du pari chez Durkheim !

Au total, cet ouvrage qui conjugue érudition et accessibilité ouvre des perspectives nouvelles souvent originales (au moins pour le lecteur non spécialiste auquel cet ouvrage est destiné), sur un auteur qui a mis l'analyse des

phénomènes éducatifs au cœur de la perspective sociologique. Il devrait convaincre sans difficulté les étudiants en sciences de l'éducation de l'intérêt du regard sociologique, et les sociologues et apprentis sociologues du caractère incontournable d'un questionnement sur les institutions éducatives, quand on analyse une société. Il montre également clairement aux pédagogues combien les propos d'un auteur *a priori* aussi classique, aussi traditionnel, dont certaines analyses ont à l'évidence vieilli, amènent des questionnements féconds sur leurs propres pratiques et plus largement sur les fonctions et le fonctionnement du système scolaire.

Marie Duru-Bellat  
Université de Bourgogne

FOUREZ (Gérard). — **Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences.** — Bruxelles : De Boeck-Université, 1994. — 220 p. — (Pédagogies en développement/Nouvelles pratiques de formation).

L'idée d'alphabétisation scientifique et technique, classique dans la littérature anglo-saxonne (sous le terme de *scientific and technological literacy*), est beaucoup plus embryonnaire dans le monde latin. L'intérêt premier de ce livre est de rendre disponible en langue française cette thématique qui nous démarque de notre propension à ne considérer les contenus scientifiques enseignés qu'en référence aux savoirs académiques. L'auteur note d'ailleurs que ce n'est pas un hasard si nous traduisons plus volontiers le terme *literacy* par *culture* que par *alphabétisation* ! C'est depuis assez peu d'années que le succès du terme de transposition didactique commence timidement à nous rendre sensible à la préoccupation d'une certaine autonomie de définition des disciplines scolaires en regard des « savoirs savants », dont elles ne sont pas une version « *light* ». Mais l'on sait les controverses qui accompagnent encore chez nous cette idée de « constructions programmatiques » spécifiques.

D'autres traditions sont plus ouvertes à une réflexion sur la signification des apprentissages scientifiques, indépendamment de la formation des futures élites en ces domaines. Particulièrement à la maîtrise de l'information scientifique par les non-spécialistes, à la possibilité de débats démocratiques instrumentés face aux points de vue experts, aux fondements rationnels (et éthiques) des choix individuels et sociaux concernant la santé, la nutrition, la consommation, l'aménagement du territoire, l'environnement, etc. Gérard Fourez apparaît ici comme un chef de file francophone de cette orientation. Mais l'ouvrage ne

visait pas seulement à rendre disponibles des références étrangères : il prend position — et le revendique — pour transformer l'enseignement scientifique à partir de ce que l'auteur nomme, avec d'autres, le mouvement STS (comme Sciences, Technologies et Sociétés).

Le livre se compose de chapitres relativement indépendants, ce qui n'exclut pas une structuration progressive du propos. C'est que certains d'entre eux sont une réécriture d'articles antérieurs indépendants, ce qui conduit à des redondances qui ont d'ailleurs leur avantage. Il débute par une présentation des positions américaines, notamment de l'association des professeurs de sciences, concernant cette alphabétisation scientifique et technique (AST), puis discute à plusieurs reprises des relations entre formation scientifique et formation technologique, introduit une réflexion qui rend compte de l'intérêt de l'histoire des sciences comme de la réflexion épistémologique pour l'enseignement.

Mais une place centrale est occupée par le concept d'« îlot de rationalité », cher à l'auteur, déjà introduit dans des publications antérieures, mais qui prend ici toute sa dimension. Au risque de réduire quelque peu une pensée riche et multiple, on peut en faire la présentation suivante :

- L'enseignement scientifique traditionnel s'avère peu utilisable dans le concret : les étudiants et les professeurs l'affirment eux-mêmes volontiers pour ce qui les concerne, on voit ce qu'il risque d'en être pour les élèves...
- L'enseignant tend à oublier que les concepts scientifiques ont été créés dans un contexte précis et s'imagine, sur un mode trop positiviste, que ceux-ci désignent la réalité « en soi ».
- Les scientifiques eux-mêmes finissent par ignorer que leurs concepts ne sont que des modèles partiels et provisoires, résultant souvent, dit Isabelle Stengers, de « métaphores durcies » qui auraient été autres si les conditions avaient été différentes.
- L'intérêt de la technologie pour l'auteur est de montrer que les ingénieurs, les médecins, les architectes, créent eux aussi leurs modèles pour traiter les questions qui les occupent, et que ces modèles ne mutent pas pour autant en disciplines académiques réifiées qui ont perdu la trace de leur origine (elles restent plus volontiers éclectiques, interdisciplinaires).
- Pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne contemporaine, il nous faut alors nous aussi, avec les élèves, créer nos propres modèles *ad hoc*. Par exemple, pour comprendre la contagion microbienne et s'en préserver, pour savoir si et quand on peut (ou non) recongeler

un produit décongelé, pour utiliser au mieux un ordinateur ou un fax, pour savoir faire fonctionner un moteur diesel en hiver.

Sur de telles questions, peut se faire la différence entre « être alphabétisé scientifico-techniquement » et disposer d'un important bagage de connaissances scientifiques peu opérantes (l'auteur parle volontiers ici d'« abus de savoirs »). Avec, à côté d'elles, des recettes mécaniquement appliquées, sans qu'on s'en soit construit un modèle fonctionnel. C'est pour faire face à de telles situations, explique Fourez, qu'il faut être en mesure de construire des îlots de rationalité, regroupant des éléments de savoirs hétérogènes entre eux, issus de disciplines académiques différentes, mises en relations nouvelles au service du problème à résoudre. Cela suppose d'apprendre à travailler intellectuellement avec des « boîtes noires », qu'on décidera d'ouvrir ou non en fonction des besoins. Boîtes noires que l'auteur distingue des « prérequis » car elles ne sont pas linéairement hiérarchisées. L'ouvrage détaille divers exemples d'îlots de rationalité et présente d'intéressantes méthodologies possibles (notamment interdisciplinaires) pour leur introduction dans l'enseignement, sans jamais laisser croire à une panacée. C'est que l'idée d'« îlot » est elle-même une métaphore, et qu'il convient de ne pas trop la durcir ! Il précise également les caractéristiques d'une formation didactique en ce sens pour les professeurs.

L'auteur participe, à travers ces réflexions et propositions, du vaste mouvement constructiviste, qui vise à lutter contre le fonctionnement trop « internaliste » du discours scientifique des professeurs et des manuels, contre un formalisme scolaire qui marche tout seul, contre une personne sache exactement « à quoi ça sert ». Ce sont, dit-il, nos représentations des sciences et techniques qui empêchent de donner aux savoirs leur caractère fondateur et vivant. Les développements actuels de la didactique des sciences visent également à mieux permettre aux connaissances d'embrayer sur la résolution de problèmes. Mais Fourez le fait autrement, par une attention plus particulière portée aux finalités, aux aspects éthiques de l'enseignement.

Pourtant, et ce sera une réserve qui n'enlève rien à l'intérêt qui vient d'être dit, il se dégage de l'ouvrage un relativisme épistémologique un peu fort. En mettant bout à bout ce qui est dit à maints endroits, on peut en venir à tout mettre sur le même plan, à minorer différences et spécificités. Plus de différence essentielle entre sciences et technologies, entre sciences et autres activités humaines. L'emprise du courant de la sociologie des sciences détermine (trop ?) fortement la pensée et tend à ramener la science à une activité sociale incarnée, parmi

d'autres simplement. Certes l'auteur est parfaitement lucide sur les distinctions nécessaires et maintes précautions montrent qu'il n'opère pas d'amalgame. C'est sans doute son engagement en faveur de propositions alternatives qui le conduit à forcer le trait. Il prend appui sur l'épistémologie contemporaine pour montrer que la science est une construction humaine, qu'elle conduit à une discrétude des savoirs non raccordés entre eux : de là vient la métaphore de l'« îlot » (d'autres parleraient d'un kaléidoscope, de miroirs multiples). Et l'on s'accorde effectivement aujourd'hui pour penser que tout gain de connaissance sur un point se paie d'une « tache aveugle » sur un autre, et surtout qu'il est extrêmement difficile de comparer les constructions rationnelles locales auxquelles parviennent les sciences. Tout ne se vaut pas pour autant et Kuhn lui-même a été critiqué pour ce relativisme épistémologique. Le caractère contingent des paradigmes et la possibilité de changer de modèle n'empêche pas que certains ont été définitivement « sanctionnés » par l'histoire des idées...

À ce regard relativiste s'en ajoute un autre, pragmatiste. On note souvent dans le propos un passage insensible de l'intérêt pratique au questionnement spéculatif. Alors que la « bascule » de l'un à l'autre est au cœur de la réflexion bachelardienne, qui montre que l'utilité de la connaissance est en même temps le premier des obstacles. L'interdisciplinaire n'est pas l'a-disciplinaire et de ce point de vue l'idée d'îlot de rationalité souffre sans doute d'une faiblesse. La science d'aujourd'hui nous montre que le réel n'est rationnel que par « plaques » — ou par îlots — ce qui est une chose. Mais les résultats de la science sont rarement utilisables, pour la vie quotidienne, d'une manière applicationniste et déductive, et nous devons là aussi construire des îlots, en prélevant électivement dans les précédents, et en recombinaison les éléments prélevés avec des décisions éthiques et des choix politiques. De cela, l'auteur est bien conscient puisqu'il distingue des îlots de type 1 et de type 2, mais il n'est pas sûr que cela suffise car on ne voit pas assez en quoi ils contrastent (on nous dit que les scientifiques eux-mêmes, dans leurs laboratoires, fonctionnent à l'aide d'îlots de rationalité). On court toujours le risque d'avoir rejeté le positivisme... pour verser dans l'empirisme.

On sait que de telles discussions sont inévitables, qu'elles resurgissent inévitablement dès qu'il est question d'interdisciplinarité et qu'il n'y a pas, finalement, de vérité de l'épistémologie. Tel quel, le livre de Gérard Fourez, maniable et facile à consulter, est un instrument précieux pour renouveler les pratiques dominantes de l'enseignement scientifique, qui ne s'embarrassent guère de ces subtilités.

Jean-Pierre Astolfi  
Université de Rouen



GLASMAN (Dominique), COLLONGES (Georges) *et col.* — **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité.** — Paris : CNDP ; FAS, 1994. — 269 p. — (Documents Actes et rapports pour l'éducation).

Pourquoi s'intéresser, en 1990, aux cours particuliers que prennent les élèves de lycée ? Ce phénomène n'est pas nouveau. L'hypothèse de l'auteur est qu'il s'amplifie et qu'on peut le considérer « *comme un symptôme, comme un analyseur de l'état actuel du système scolaire français et de son évolution* ».

Il ne s'agit pas dans cet ouvrage du soutien scolaire organisé dans les quartiers populaires, thème traité par ailleurs (1) mais des leçons particulières prises par les lycéens d'enseignement général. L'objectif est de constituer un certain nombre de données sur ce thème et de contribuer à la compréhension du sens accordé à ces pratiques.

Pour ce faire, une enquête par questionnaire fermé a été diffusée auprès de 9 400 lycéens et, pour contrôle, auprès de 2 017 collégiens. Douze lycées classiques et modernes, de la région Rhône-Alpes, choisis en fonction de la composition du public scolaire, du statut public ou privé de l'établissement, de sa taille, de l'importance de la ville, de la présence ou non de classes préparatoires, ont été visités. Une enquête par entretiens a été conduite auprès de huit entreprises offrant des cours particuliers. Par ailleurs, les enseignants de deux grands lycées ont été interrogés par questionnaire et des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des parents d'élèves de lycée, qu'ils prennent ou non des cours, et de lycéens preneurs de cours pendant l'année.

### L'ampleur du phénomène et ses variations scolaires

Pour les douze lycées considérés, durant une année, pendant la scolarité, *entre un élève sur cinq et un élève sur quatre* sont concernés par les cours particuliers. Ainsi, sans être majoritaire, ce phénomène n'en est pas moins notable. Les variations importantes sont autant scolaires que sociales. Les établissements de grandes villes ont des pourcentages plus élevés que ceux des villes plus petites et ceux des établissements privés sont supérieurs à ceux des établissements publics. A l'intérieur d'un même établissement scolaire, certaines filières, comme la 1<sup>re</sup> S ou la terminale D sont davantage abonnées aux cours particuliers mais à l'intérieur d'une même filière, des variations existent également, tendant à suggérer que variation et distribution d'une classe à l'autre relèvent de différentes stratégies. Plus de la moitié des cours (57 %) sont pris en mathématiques, puis vient la physique-chimie (20 %), l'anglais (9 %), le français (5 %), l'allemand (4 %), les

autres langues vivantes (2 %) et enfin, la philosophie (1 %). Les cours qui se réitèrent sont souvent pris dès le début de l'année, dans deux ou trois disciplines pour un élève sur sept, et pendant toute la scolarité, ce qui tend à les consacrer comme le complément habituel voire « naturel » de la scolarité.

Les filles (17 %) sont plus nombreuses que les garçons (13 %) à prendre des cours. Est-ce lié à une moindre confiance dans leurs possibilités en mathématiques ou à une plus grande autonomie dans la gestion de leur scolarité puisque la décision est plus personnelle que chez les garçons ?

Ce sont les classes les plus favorisées qui usent le plus de cette double scolarité (un tiers d'enfants de cadres supérieurs et patrons d'industrie ou de commerce, un quart de professions intermédiaires et moins d'un cinquième d'enfants d'ouvriers). La fréquentation des cours particuliers est d'autant plus fréquente que le niveau culturel est plus élevé, ce qui veut dire qu'à l'aide apportée par les parents dans le suivi scolaire s'ajoute encore cet apport extérieur.

### Le marché des cours particuliers

Le chiffre d'affaires d'un cours particulier, pour un élève, pendant l'année scolaire, évalué modestement à 80 F l'heure, représente un montant moyen minimum de 1 600 F pour l'année. Or, on sait par l'Insee que le coût moyen des frais scolaires d'un élève de seconde se situe à 1 531 F, ce qui double le coût pour les familles qui ont recours à ces formes de rattrapage. À l'échelle d'un établissement, la somme prévue par les familles pour les cours particuliers s'élève à 480 000 F.

Trois catégories d'offreurs se partagent le marché : les étudiants, les professeurs, traditionnellement, et depuis peu, les entreprises spécialisées qui prospectent par voie de presse et proposent des cours individuels ou en groupe pendant l'année scolaire ou des stages de vacances. A qui s'adressent les élèves ? En majorité aux étudiants et pour un tiers aux enseignants extérieurs à leur établissement. Plus la catégorie sociale des parents est élevée, et élevé le niveau culturel du père, plus on a recours aux professeurs, soit par proximité culturelle soit par stratégie, l'enseignant étant supposé plus pédagogue. La tendance est au renforcement de la demande et à l'accroissement depuis les années 80 du nombre des entreprises spécialisées pour lesquelles les stages de vacances connaissent un succès croissant. Peut-on parler d'une nouvelle structuration du marché ? Oui, si l'on en croit la tendance à la professionnalisation de ces entreprises, devenues des structures permanentes, à une certaine division du travail entre ces offreurs auxquels les familles font des demandes diversi-

fiées : rattrapage scolaire, recherche d'excellence, où les produits sont fondés sur l'individualisation de la formation, l'efficacité par l'entraînement et le sens de la relation pédagogique.

### Le sens d'une pratique

Bien qu'ils soient, objectivement, des éléments de stratégies scolaires, les cours particuliers, dans un contexte de sélection scolaire et de concurrence des positions sociales, sont pourtant vécus et exprimés par les intéressés selon des différences subjectives. Les entretiens auprès des parents permettent de déterminer l'horizon scolaire des enfants, d'évaluer les chances de réussite scolaire et d'orientation et d'exprimer le rapport social à l'école. Les ambitions scolaires (le bac, ou « le plus loin possible » dans les études) sont liées au niveau scolaire déjà atteint par les parents et à leur connaissance de la scolarité.

De ces variations sociales dans la prise de cours et du moment où on les prend, naissent chez l'auteur plusieurs hypothèses. La première est celle d'une stratégie de cycle : certaines catégories investiraient dès le premier cycle quitte à arrêter au lycée dès que l'adolescent a obtenu son orientation ou dès lors que celle-ci ne correspond pas aux ambitions initiales. D'autres catégories commencent en seconde, quand « ça devient sérieux ». Dans les familles populaires, la tension s'exercerait au niveau du collège tandis que pour les familles favorisées, elle monterait au moment du choix des filières convoitées. Compte tenu de sa trajectoire sociale et scolaire, le cours particulier, pour un élève, est une stratégie d'excellence, pour l'autre une stratégie de rattrapage, une stratégie « en cours » ou une stratégie avortée, une stratégie de substitution quand manque l'aide à la maison ou une stratégie de cumul quand elle s'y ajoute.

Quelles sont les représentations des clients derrière la reconnaissance exprimée de l'efficacité des cours ? L'amélioration des résultats est une attente commune aux parents et aux élèves mais pour les élèves s'y ajoute une façon de mieux vivre l'expérience scolaire du lycée. Les cours jouent une fonction de réparation et de pacification des relations dans la famille. Sans se confondre avec l'école, l'espace des cours particuliers est le lieu où l'erreur est permise, le lieu d'une relation tutorale et d'une certaine prise de distance de l'adolescent à l'égard de ses parents.

### Les effets en retour sur le système lui-même

Adjuvants de la compétition scolaire, les « petits cours » ne sont rien sans l'école. Et si, à son tour, l'école ne

se concevait plus sans ces dispositifs qui la jouxtent et l'accompagnent comme une ombre portée ? L'auteur explore cette hypothèse dans deux directions : les conséquences des cours sur le statut de la culture scolaire et la redéfinition de la scolarisation que ces dispositifs entraînent. Le comportement lycéen, par la prise de cours, pourrait révéler ainsi une attitude instrumentale souvent évoquée à l'égard des études. Or leurs discours sont ambivalents : culture et métier, réussite dans les études et ouverture intellectuelle sont des éléments juxtaposés, comme si la fonction cognitive et culturelle de la scolarisation ne pouvait constituer, à elle seule, la base d'un engagement scolaire convaincu et convaincant. Le succès des cours particuliers repose sur une pédagogie de l'exercice dont la neutralité n'est qu'apparente. L'objet de l'entraînement supposé est moins d'apprendre (...) que de se préparer à savoir montrer qu'on sait dans les formes requises. Cette pédagogie analytique ne risque-t-elle pas de consacrer une situation où le rapport aux savoirs cesse d'avoir valeur d'expérience symbolique ?

Interrogés sur les diagnostics pouvant justifier ces cours, les enseignants mettent en avant les lacunes accumulées et les difficultés méthodologiques. Ainsi se trouve légitimée la division du travail entre l'école et sa périphérie.

Au total, cette étude est une contribution importante à l'analyse du marché de l'éducation et du comportement consumériste des familles. Comme l'utilisation des documents du secteur parascolaire (2), les cours particuliers ne sont pas nouveaux. Pourtant, leur usage plus intense est non seulement le signe d'une offre qu'il faut analyser mais aussi le symptôme d'un changement du système éducatif. Elle met aussi en évidence que les familles ne sont pas égales dans cette manière de s'affranchir de l'ordre scolaire. Elle offre, de plus, l'avantage d'une très grande clarté de présentation, d'un effort très réussi pour présenter aux non-spécialistes, tableaux statistiques et analyse de correspondances et pour articuler l'approche quantitative et qualitative des données recueillies.

Christiane Etévé  
INRP

### NOTES

- (1) D. GLASMAN *et al.* — L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers, Paris, ESF, 1992.
- (2) M. COLIN et C. CORIDIAN. — Le parascolaire... une réponse à l'inquiétude des familles ? Des éditeurs, des enseignants, des parents s'expriment, Paris, INRP, 1995.

ITARD (Jean). — **Victor de l'Aveyron**. Précédé de : **Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec**, par François Dagognet. — Paris : Éditions Allia, 1994. — 118 p.

Les éditions Allia rééditent les deux rapports que Jean Itard écrit au début du XIX<sup>e</sup> siècle sur le « sauvage de l'Aveyron ». On connaît l'histoire : au tout début de l'an 1800, on capture dans une forêt de l'Aveyron, « un enfant de onze ou douze ans, entièrement nu, cherchant des glands et des racines dont il faisait sa nourriture ». Après diverses péripéties, on amène à Paris ce jeune sauvage « d'une malpropreté dégoûtante, affecté de mouvements spasmodiques et souvent convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égratignant ceux qui le contrariaient, ne témoignant aucune espèce d'affection à ceux qui le servaient ; enfin, indifférent à tout, et ne donnant de l'attention à rien. »

Contre l'avis du célèbre aliéniste Pinel qui ne voit là qu'un cas d'idiotisme, le jeune médecin Itard prend en charge l'enfant et, le nommant Victor, tente de l'éduquer. Il publiera deux mémoires successifs (l'un en 1801, l'autre en 1806) pour rendre compte de ses efforts et de son demi-succès.

Ce très beau texte, classique de la littérature éducative, avait été déjà largement diffusé, dans les années 1960, en annexe à l'étude de Lucien Malson sur les enfants sauvages. Dans l'édition qu'on nous offre aujourd'hui, il accède au rang de livre à part entière. Dépouillé d'une mise en contexte qui le rendait faussement univoque, il révèle son incoercible pouvoir de fascination. C'est que, tout autant que l'œuvre de Sade, il appartient à ce que nous appellerions volontiers la littérature de l'extrême, littérature qui par sa description méticuleuse de l'inhumain dessine les contours de l'humain, ou peut-être montre leur évanescence.

Ce qu'il y a d'extrême, dans le cas du sauvage de l'Aveyron, c'est son dénuement : dépourvu de parole, incapable d'attitudes de communication, peu capable de discrimination sensorielle, sans mémoire, sans jugement, inattentif à tout ce qui n'est pas objet d'immédiate gloutonnerie, il cumule l'enfance et l'animalité, deux figures majeures, dans notre culture, de l'altérité.

Mais ce qu'il y a d'extrême, encore, dans le destin de celui qui sous le nom de Victor se voit assigner la qualité d'éducatrice, c'est la précision, l'ingéniosité et la persévérance des efforts de l'éducateur. C'est aussi parfois sa violence : il est une scène terrible où le vertige est utilisé pour punir l'élève rétif. On a pu parler à ce propos d'acharnement pédagogique. Mais ce terme n'a de sens que par référence à une norme de l'humanité qui serait définie préalablement et qui autoriserait l'entreprise éducative dans des limites décidables. Or ce qui est remarquable et qui motive le travail d'Itard, c'est qu'une telle norme n'existe pas, il n'y a rien qu'on puisse appeler « humain »

et qui précéderait l'action de l'éducation et de la société : l'extrême dénuement du jeune sauvage en est la preuve.

C'est là, en tout cas, le sens qu'on a voulu donner à ce texte, en s'appuyant sur quelques remarques d'Itard et sur l'obédience condillacienne dont il ne fait pas mystère. L'intérêt et plus encore la curiosité passionnée que suscite, à l'époque, le jeune sauvage est facile à comprendre, et François Dagognet, dans sa brève présentation, le rappelle : on pense tenir, enfin, un exemplaire d'humanité absolument primitive, et l'on va pouvoir déterminer ce qui y est donné, et mesurer ainsi ce qui, chez l'homme ordinaire, est ajouté par l'influence de la société.

Mais il n'est pas sûr que ce soit cet aspect du texte qui suscite aujourd'hui le plus d'intérêt. Car le débat entre innéisme et empirisme est émoussé ; l'enjeu s'est déplacé.

Si ces deux textes sont si attachants, c'est sans doute pour d'autres raisons. Le souci majeur d'Itard est de conduire Victor à l'usage de la parole. Ce qui est passionnant là, c'est que l'apprentissage de la langue qui se fait habituellement d'une manière spontanée, devra dans le cas de Victor être organisée d'une manière systématique. Plutôt qu'à l'origine de l'humanité, c'est à la naissance de la pensée didactique que nous assistons. Comment va-t-on reconstituer, pièce par pièce, ce que l'enfant ordinaire construit par lui-même et au hasard de ses rencontres avec les adultes qui l'entourent ? Or ce problème se redouble de ce que l'apprentissage de la parole est aussi accès à la capacité de donner sens au monde, capacité sur laquelle s'appuieront tous les autres savoirs.

Comme il va de soi qu'une capacité si complexe et si fondamentale ne saurait s'obtenir par fulguration, il faut ménager à l'élève un cheminement gradué, c'est-à-dire décomposer la capacité langagière en capacités élémentaires qui seront travaillées une à une et dans l'ordre requis par leur mutuelle dépendance. L'efficacité de la progression dépend évidemment de la pertinence de la décomposition. Ce sont alors les tâtonnements du maître qui décident de ceux de l'élève. Victor et Jean Itard vont désormais chercher leur voie ensemble, comme dans un labyrinthe en lequel se succèdent les avancées rapides, les stagnations, les impasses, les ouvertures inattendues, les régressions et les recommencements.

Itard s'assure d'abord que Victor entend les sons, que parmi eux il distingue la voix humaine et que ses organes phonateurs sont intacts. D'ailleurs il arrive bien à articuler quelques sons qui ressemblent à des syllabes, et notamment celui qui correspond au mot « lait ». Il reste alors à obtenir qu'il l'associe à l'objet correspondant, lequel par bonheur est concret, d'une fréquentation quotidienne et très apprécié de l'enfant. De fait celui-ci arrive à prononcer la syllabe attendue devant la tasse de lait. Pourtant Itard n'est pas comblé, car l'enfant n'est capable

d'émettre le vocable qu'en présence de l'objet, et non pas pour l'évoquer ni pour dire le besoin qu'il en a. Pour reprendre une distinction faite aujourd'hui par les linguistes (1), le son correspondant à « lait » reste pour Victor un **signal** de la chose, inséparable de sa perception, réponse à un stimulus, et non pas un **signe** en lequel le signifiant renvoie à un concept. Sans opérer cette distinction, Itard voit bien que la performance de Victor ne l'amène pas encore au niveau du langage humain.

Délaissant alors le projet d'usage de la parole, le maître s'attache d'abord à faire construire des signes accessibles à la vue. Il s'agit que Victor sache mettre en rapport une chose et son dessin, puis une chose et le mot écrit qui la désigne. La difficulté, aux yeux d'Itard, n'est pas tant à ce stade d'obtenir les rapprochements, que de faire discriminer les graphismes (lettres et assemblages de lettres). Au prix de nombreux détours et simplifications, l'enfant est finalement capable, à la vue d'un mot écrit parmi ceux qu'il a appris, d'aller chercher l'objet correspondant.

Mais une nouvelle incertitude apparaît : ces graphismes renvoient-ils pour Victor à une situation envisagée dans sa globalité, à un objet singulier, ou à une catégorie ? Le fait est que le graphisme « LIVRE » est référé par l'enfant, d'abord à un livre unique, ensuite à tout objet fait de papier. Il faudra, par de longs exercices d'ajustements successifs, l'amener à saisir l'extension exacte des signes qu'il manipule.

Il reste que Victor ne parle pas et ne parlera jamais. Itard impute l'échec à l'imprécision de l'ouïe et à la perte, chez cet adolescent, de la faculté d'imitation vocale qu'on voit à l'œuvre chez le jeune enfant, ramenant ainsi la difficulté à sa seule dimension phonique. On peut cependant se demander s'il n'y a pas eu d'autres obstacles et si au terme de cette longue marche didactique Victor arrive vraiment à donner sens au monde. On vient de voir combien revient souvent, dans les errances de l'élève, le problème du signe, comment il a du mal à rapporter le mot proféré ou écrit à autre chose qu'une situation plutôt vécue que pensée, saisie en tout cas synchrétiquement dans sa singularité.

A-t-il vraiment appris à catégoriser le monde ? Est-il vraiment capable d'isoler parmi les traits d'un objet ceux qui sont pertinents pour qu'un concept le subsume ? Les problèmes de calibrage conceptuel qu'il rencontre permettent d'en douter. N'a-t-il pas plutôt appris à fournir des réponses stéréotypées à des signaux en nombre fini émis par son maître ? A-t-il compris ou a-t-il mémorisé ? Tout se passe comme si on avait monté chez l'enfant une série de comportements induits par des stimuli.

Au demeurant qu'est-ce que Victor peut comprendre de ces mystérieuses cérémonies qu'agence journellement son protecteur ? Que peuvent être à ses yeux ces bouts de carton, ces formes énigmatiques et compliquées décou-

pées dans du métal ou tracées sur le papier ? Quel peut être le sens de ces signaux arbitraires, de ces choses désignées ou déplacées sans raison, de ces courses folles pour aller quérir des objets dont on ne se sert jamais ? Ce n'est pas le moindre trait de génie de Victor le sauvage que d'y voir un jeu, de réinventer le jeu, de faire ses délices d'une action réglée dont le seul bénéfice est de faire valoir son adresse. Mais pas de jeu sans plaisir exprimé, et même si l'on en croit Caillois, sans exultation ni sans frénésie. Or voilà que cette exultation est réprimée, à coup de baguette sur les doigts, par le maître qui, bien que désespéré d'en venir là, ne voit dans cette jubilation qu'un dévoiement de son projet. Alors, pour l'élève, toute possibilité de donner sens à ces rituels est anéantie ; il ne reste que l'absurdité. Paradoxalement le lourd dispositif qui doit conduire au sens est celui qui l'anéantit.

C'est ailleurs que le sens va apparaître, en dehors des moments d'instruction, dans une vie quotidienne faite de petits travaux, de loisirs, de services rendus, de gestes amicaux : Victor met le couvert, coupe du bois, aide Madame Guérin, l'excellente personne qui le garde, part en promenade ou en visite, dîne en ville avec son protecteur. Bien qu'Itard ne s'attarde guère à la description de cette vie, parce qu'à ses yeux ce n'est pas l'essentiel, les allusions qu'il y fait suffisent à s'assurer que Victor est inséré dans un univers de sens et dans une humanité partagée. Il utilise d'une manière inventive un langage gestuel bien adapté à la coopération qu'exigent les tâches ordinaires, ce qu'Itard déplore car il y voit une concurrence à l'égard de la parole.

Faut-il en conclure qu'Itard a eu tort de mettre en place cette monstrueuse machine didactique ? Les choses ne sont pas si simples. Si la vie quotidienne en commun conduit bien à une première forme d'humanité, elle ne saurait achever le projet éducatif. C'est un profond respect de l'enfant qu'Itard manifeste en voulant le mener, au-delà de la seule collaboration domestique, à l'activité intellectuelle. Et il ne fait pas de doute que cela exige l'accès au langage et à la pensée symbolique. Mais celle-ci ne se borne peut-être pas à discriminer des signaux visuels ou sonores et à les référer à des segments du monde.

En menant sous une forme didactisée l'apprentissage du langage et de la pensée, Itard porte au jour d'une manière exemplaire et presque pathétique, avec deux siècles d'avance, le problème didactique tel qu'il se pose précisément aujourd'hui à l'école. Dès lors qu'on institue un cheminement progressif, on décompose un savoir ou une pratique intellectuelle en ses éléments. Ceux-ci sont abordés un à un. L'élève alors ne peut plus voir la globalité ni le sens de ce qu'on veut lui faire apprendre. La progression qui doit le mener au savoir est alors justement ce qui le lui cache. L'intention d'un regard sur le monde est perdue, émettée en une série de tâches sans signification.

Dès lors l'élève n'a plus d'autres ressources que de faire, sans comprendre, ce qu'il discerne de l'attente du maître. Il s'efforce non pas de devenir plus savant, mais de complaire et d'être mieux jugé. Le maître, pris au piège de la décomposition qu'il a instituée, n'est plus que le témoin extérieur d'une réponse que l'élève apporte à une tâche parcellaire. Il sait bien que, même conforme à ce qu'il attend, le comportement qu'il observe chez l'élève n'est peut-être qu'un signe trompeur des opérations mentales qu'il espérait.

Il faut prêter l'oreille à cette voix modeste, presque timide, qui nous narre l'aventure extraordinaire de Victor et de son maître, car c'est de nos élèves et de nous-mêmes dont il y est question.

Bernard Rey  
Université Libre de Bruxelles

#### NOTE

- (1) Cf. E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard, 1966, p. 27.

JOBERT (Annette), MARRY (Catherine), TANGUY (Lucie). — *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. — Paris : Armand Colin, 1995. — 398 p.

Ce livre est le produit d'une recherche collective, originale et féconde, destinée à éclairer les manières dont les chercheurs (sociologues, économistes, spécialistes de sciences de l'éducation...) anglais, allemands et italiens abordent le « champ » des relations entre système éducatif et système productif. Grâce à cet ouvrage, les chercheurs français disposent désormais d'un instrument de travail très précieux pour développer des mises en perspectives européennes et des comparaisons internationales. Ils peuvent avoir un accès direct à un ensemble de synthèses de résultats et de problématiques de recherche touchant à des thèmes importants comme l'évolution des politiques éducatives et des inégalités sociales de réussite scolaire, l'insertion professionnelle des jeunes, les fonctionnements des marchés du travail, les transformations des qualifications et compétences...

Dans leur introduction générale qui ouvre l'ouvrage, les auteurs inscrivent leur travail dans la continuité de la synthèse collective publiée en 1986 à la Documentation française sous le titre « *L'introuvable relation formation-emploi* ». La désignation du « champ » de recherche a changé : le couple éducation/travail est à la fois plus large et plus inhabituel, en France, que celui de formation/emploi. Si

le « champ » abordé reste défini comme celui des relations entre les systèmes éducatifs et productifs, ou « entre la sphère de l'éducation et celle du travail », le choix des deux termes du titre est justifié par « la nécessité d'analyses compréhensives qui intègrent le sens attribué par les différentes sociétés à des notions apparemment synonymes » (p. 12). Ainsi la notion anglaise de « *participation in education* » qui déborde beaucoup le concept français de « scolarisation » et ne coïncide pas avec lui. Ainsi la notion allemande de « transitions » (*die Übergänge*) ne correspond pas à celle d'insertion en français dans la mesure où elle inclut, de manière opératoire, « l'ensemble du parcours biographique des jeunes » (p. 43). On pourrait aussi citer la notion italienne de « *professionalità* » traduite par « expérience accumulée et mise en œuvre » (p. 381) ne correspond ni à celle de « qualification » ni à celle de « compétence » en français. On voit donc l'importance de « saisir de l'intérieur » les points de vue de recherche spécifiques à chacun des pays — et donc à chacune des langues — et c'est pourquoi le choix consistant à donner la parole à un panel de cinq chercheurs par pays et à soigner les traductions — en indiquant les termes indigènes correspondant à des concepts-clés — constitue un des apports les plus essentiels et les plus originaux de ce livre.

Il y a donc une lecture « horizontale » de ce livre consistant à prendre connaissance des thèmes, problématiques et résultats de recherche jugés les plus significatifs de chacun des trois pays. Chaque ensemble de contributions est précédé d'une synthèse qui cherche à cerner une ou deux spécificités significatives du pays concerné : « la relation étroite entre travailler et apprendre » pour l'Allemagne (C. Marry), « un fondement aux relations entre l'éducation et le travail : institutions et marché » en Grande-Bretagne (L. Tanguy et H. Rainburd), « le rôle des régions et des organisations professionnelles » en Italie (A. Jobert). Chacune des synthèses s'efforce de combiner la présentation des grands traits structurels des systèmes éducatifs (formations initiales et continues) de chaque pays et des évolutions significatives du marché du travail, avec une vue d'ensemble des institutions, courants et paradigmes de recherche. C. Marry insiste sur la « force et la sélectivité du système dual » d'une part et sur l'apport essentiel des études longitudinales en Allemagne. L. Tanguy et H. Rainburd insistent sur « le déclin industriel », « la diversité des cursus et institutions de formation » (pp. 158-159) et sur « la pluridisciplinarité et l'engagement des sciences sociales » en Grande-Bretagne. A. Jobert insiste, quant à elle, sur la « division Nord-Sud ancienne et profonde », sur le « modèle italien du chômage », incluant un fort taux de chômage des diplômés surtout chez les femmes et les jeunes du Sud, et sur le « développement tardif de la sociologie » en Italie. Ces **trois synthèses** permettent de mieux comprendre la

grande diversité des recherches liée à la fois à l'histoire des institutions, des financements et des théories dominantes dans les trois pays. Elles introduisent de manière très judicieuse les textes des collègues allemands, anglais et italiens en livrant quelques clés des choix de thèmes et de points de vue opérés.

Les contributions étrangères sont inégales mais le plus souvent utiles pour comprendre ce que font les chercheurs de chaque pays. Je ne puis parler de toutes et me contenterais donc de celles qui m'ont particulièrement intéressé. Parmi les allemandes, celle de Klaus Schömann montre aux lecteurs français l'avance incontestable de nos collègues allemands en matière **d'études longitudinales, de formalisation des trajectoires professionnelles et de dynamiques des marchés du travail**. Grâce à l'existence du panel socio-économique et surtout du suivi de trois cohortes successives d'individus nés en 1929-1931, 1939-1941 et 1949-1951 (*Lebensverlaufsstudie*), une équipe de sociologues et d'économistes (Mayer, Bruckner, Schömann, Blossfeld...) produit régulièrement, depuis plus de quinze ans, des résultats et des modélisations permettant de distinguer les effets de « période », de « génération » et d'âge (« position dans le cycle de vie ») dans l'analyse des parcours biographiques d'échantillons représentatifs de la population allemande de l'Ouest et, récemment, de l'Est (Huininck). Ces recherches ont permis : 1) de valider et d'affiner les théories de la segmentation du marché du travail en montrant les différences systématiques de mobilités ascendantes des salariés des « marchés primaires » bénéficiant de « formations internes » par rapport aux salariés des « marchés secondaires » qui sont contraints de recourir à des « formations externes » beaucoup moins favorables à cette mobilité ; 2) de tester la différenciation entre deux marchés primaires ; un marché « spécifique à l'entreprise » qui concerne surtout les grandes entreprises « compétitives » et un « marché professionnel propre à certaines petites entreprises ayant des « normes de compétence élevées » ; 3) de constater la faiblesse des passages d'un marché à l'autre et surtout le rôle de renforcement de la segmentation joué par les formations allemandes qui harmonisent les exigences de chacun des segments et les produits des formations initiales et continues ; 4) de formaliser les grands types de transition professionnelle en y intégrant les passages de l'activité au chômage et à la retraite (cf. p. 129) ; 5) de repérer les grandes dynamiques historiques de chacun des segments en relation avec les cycles économiques et les politiques publiques d'emploi et de formation, notamment d'incitation à la formation continue (cf. p. 139). Il s'agit là d'un ensemble de résultats remarquables permettant d'éclairer, dans le temps historique des institutions et le temps biographique des individus, les grandes questions relatives à la rentabilité des études et des formations continues ainsi qu'aux relations entre les évolutions économiques et les politiques de formation.

Parmi les contributions allemandes, il faut aussi signaler la remarquable synthèse de Beate Kraus concernant « trente ans de sociologie de l'éducation » en Allemagne, présentés à partir de quelques **controverses** essentielles comme celle qui a accompagné la publication des articles de Ralph Dahrendorf (1964-1965) et de son livre *L'éducation, un droit du citoyen* (1968) qui développe la thèse de « la catastrophe de l'éducation », énoncée par Georg Picht, en la reliant à la double relation entre éducation et inégalité sociale, d'une part, entre éducation et « procès de civilisation », d'autre part. Cette dernière relation concerne ce que l'auteur appelle « les missions civilisatrices de l'école » c'est-à-dire la capacité de l'école à permettre à tous les enfants — en fait, surtout à ceux qui n'ont que l'école pour cela — de s'approprier « la littérature moderne, les films, la télévision, les journaux, les musées, les concerts, les expositions » c'est-à-dire « d'exprimer ses sentiments et de se laisser emporter par des émotions... » (cf. p. 51). Le pessimisme de l'auteur sur l'avenir de cette « mission » ne s'applique-t-il qu'à l'Allemagne des années 60 ?... Les autres controverses sont toutes aussi intéressantes et concernent les relations entre les orientations scolaires et les « besoins de main-d'œuvre », la réussite scolaire et les inégalités sociales et les processus de reproduction socio-sexuée au sein même de l'école... On le voit : convergences de questions avec la sociologie française mais aussi spécificités allemandes de questionnement.

Concernant les contributions anglaises, j'ai été particulièrement intéressé par les références à la théorie de la « **configuration** » de Norbert Elias et ses prolongements dans les analyses du marché du travail de jeunes présentées par David Ashton (p. 193sq). Il est en effet très important de mettre en relation des analyses quantitatives sur le devenir professionnel des jeunes « sortants » de l'école avec des données qualitatives exprimant leurs expériences. C'est ce que tente de faire, depuis près de 20 ans, le « groupe de Leicester » pour comprendre les processus de transition de l'école au marché du travail en utilisant les concepts de N. Elias et notamment celui de « configuration » qui désigne l'interpénétration de processus structurels « macro » (bureaucratisation, modernisation, mondialisation...) et de processus subjectifs « micro » (individualisation, subjectivation, différenciation...). La notion de « configuration » désigne à la fois des structures institutionnelles et des mondes vécus, des systèmes d'acteurs et des univers d'expériences personnelles, des objectivations de « cadres de référence » et des intériorisations de « visions du monde ». Elle conduit à mettre en relation des « structures d'opportunités » résultant de stratégies d'employeurs à l'échelon local avec des « expériences » de jeunes différenciées selon l'âge, le sexe, le mode de formation et de promotion. Là encore, ces recherches conduisent

à affiner la théorie de la segmentation du marché du travail et à placer au cœur de l'analyse les relations entre « marchés du travail des jeunes et des adultes » (pp. 202-210).

Signalons également la synthèse critique des apports des approches **culturalistes** anglaises à l'étude des transitions vers l'âge adulte écrite par Lynne Chisholm qui insiste de façon très pertinente sur les bouleversements introduits par la prise en compte majeure des différences entre les sexes en matière de formation et d'insertion professionnelles, certaines études allant, en Grande-Bretagne (comme en France), jusqu'à défendre la thèse selon laquelle « ce sont les jeunes filles et les femmes d'origine ouvrière qui sont à l'avant-garde en matière de changement des relations entre hommes et femmes » (cf. p. 226). Mais cet avant-gardisme s'accompagnerait d'un ralliement massif à des postures et des croyances individualistes faisant reposer leur réussite sur « le fait de tenir son destin entre ses propres mains » et imputant l'échec des autres à des facteurs purement individuels. Ainsi, le recul des inégalités entre les sexes serait-il, du moins en Grande-Bretagne, corrélatif d'un développement de l'individualisme dans les classes populaires.

En ce qui concerne l'Italie, je retiendrai la contribution assez unique dans l'ouvrage de Saul Meghnagi dans la mesure où elle est l'une des seules, sinon la seule, à tenter d'articuler des recherches psycho-pédagogiques avec des théories sociologiques de « l'éducation des adultes et de la formation des compétences ». Après une présentation synthétique et utile du « système des 150 heures » (pp. 334 ss), Meghnagi constate une des particularités de la situation italienne des années 60-70 : « une richesse considérable de réflexions en matière d'éducation des adultes face à une stagnation des enquêtes sur la formation professionnelle ». Qu'y a-t-il de changé depuis ? D'abord l'appropriation par plusieurs recherches italiennes de la problématique des curricula et de son application aux contenus de l'éducation des adultes en relation avec l'analyse des **compétences au travail**. Celles-ci reposent sur « des savoir-faire (*abilità*) qui ne relèvent pas exclusivement de la technique » (p. 340). Mais elles ne sauraient être uniquement acquises non plus par des formations de base. Elles impliquent, pour être développées, de « relier l'expérience aux contextes sociaux et culturels », de « construire des systèmes de référence et de valeurs... de connaissances avec une histoire, une mémoire et une identité » (idem). Les compétences (*capacità*) étant toujours le « produit d'élaborations mentales complexes, même quand l'action paraît simple », elles impliquent la construction d'un « cadre de référence personnel qui donne sens aux contenus de l'expérience » (p. 342). L'auteur se réfère ici à la « notion deweyenne de

transaction » pour penser les rapports entre un sujet qui connaît et la réalité qui est connue : il faut à la fois s'approprier cette réalité en la rendant « assimilable » (transaction « externe ») et se transformer soi-même pour se rendre capable de cette appropriation (transaction interne). Ainsi toute appropriation de compétence exige cette « articulation entre un contexte et une histoire ». La situation d'apprentissage — et notamment les relations sociales qui la structurent — jouent un « rôle considérable » (p. 352) mais elle doit s'articuler avec un processus d'intériorisation « à l'intérieur duquel les éléments de l'expérience fusionnent avec les données de la mémoire... permettant leur concrétisation dans un contexte précis » (idem). Bien que cette analyse ne débouche sur aucune description d'expériences concrètes de formation continue, elle constitue un remarquable croisement des apports les plus solides de la psychologie cognitive et de la sociologie des curricula.

Signalons pour terminer qu'une lecture « transversale » de ce livre est aussi possible puisqu'on y retrouve un certain nombre de **thèmes-clés** abordés par des chercheurs de trois pays différents. Il s'agit d'abord de l'insertion/transition des jeunes de l'école au marché du travail qui est traité, pour l'Allemagne, par W.R. Heinz et U. Nagel (pp. 84-100), pour la Grande-Bretagne par David Raffe (pp. 173-192) et Lynn Chisholm (pp. 214-230) et pour l'Italie par M. Giovine (pp. 313-332). Il s'agit ensuite des approches du marché du travail et des mobilités professionnelles abordées, pour l'Allemagne par K. Schömann (pp. 125-150), pour la Grande-Bretagne par D. Ashton (pp. 193-213) et pour l'Italie par P. Calza-Bini (pp. 376-395), de la question des qualifications et des changements industriels présentée pour l'Allemagne par Ingrid Drexel (pp. 101-124), pour la Grande-Bretagne par H. Rainbird (pp. 231-249) et pour l'Italie, par Vittorio Cappecchi (pp. 355-375). On y trouve enfin des bilans plus disciplinaires : de la sociologie de l'éducation en Allemagne (Beate Kraus), et en Italie (L. Bonadusi et P. Botta) des recherches de « pédagogie professionnelle » (*Berufpädagogik*) en Allemagne (M. Frackmann), de l'économie de l'éducation en Grande-Bretagne (David Marsden) et de la socio-psychologie de l'éducation des adultes en Italie (S. Meghnagi). L'ensemble constitue ainsi un remarquable panel des apports les plus solides à la connaissance et à la théorisation des relations entre le travail et l'éducation au sein duquel les spécificités nationales n'empêchent pas le dialogue, certes encore limité, entre chercheurs à l'intérieur ou à la marge de quelques grandes théories structurantes de plus en plus interdisciplinaires.

Claude Dubar  
UFR de Saint-Quentin-en-Yvelines

LANDSHEERE (Gilbert de). — **Le pilotage des systèmes d'éducation.** — Bruxelles : De Boeck Université, 1994. — 192 p. (Pédagogies en développement. Série 1 : Problématiques et recherches).

L'ouvrage de Gilbert de Landsheere répond parfaitement à la finalité de la série dans laquelle il est publié, à savoir, présenter en informant et discutant à partir de résultats d'analyses les plus scientifiques possibles, un problème de politique et de stratégie d'éducation dont la solution passe par l'extension et l'approfondissement de recherches spécialisées. Aborder dans ce cadre, le pilotage des systèmes d'éducation, au travers, en particulier, de la constitution, du développement et de l'amélioration permanente d'un groupe d'indicateurs pertinents, a aussi pour principal mérite de rappeler aux décideurs, à tous niveaux, que le temps de « l'à peu près » dans la gestion des systèmes d'enseignement et de formation est définitivement terminé. Certes, ce livre s'adresse plus directement à un public de spécialistes, mais il faut espérer que son message atteindra aussi ceux-là mêmes qui sont directement concernés par le pilotage des systèmes.

L'esprit de l'ouvrage se veut délibérément comparatif. Il repose sur de multiples exemples glanés aux meilleures sources de stratégies nationales et internationales, de pilotage et de constitution d'indicateurs d'intrants, de processus et de résultats. Après un premier chapitre de présentation de l'état des pratiques en matière de pilotage, on trouve deux chapitres consacrés aux indicateurs, l'un analysant le sens qu'il convient de leur donner, l'autre présentant des exemples de construction et d'utilisation d'indicateurs d'une part au niveau national d'autre part au niveau international. Puis l'auteur étend son analyse au développement plus récent et moins bien connu et maîtrisé du micropilotage avant de conclure — naturellement provisoirement — sur le pour et le contre de cette novation. Le grand spécialiste de la recherche-évaluation des résultats scolaires qu'est G. de Landsheere nous fait une fois de plus bénéficier de son expérience dans une importante annexe technique où les grandes questions de docimologie comme la validité et la fidélité des mesures, l'administration des épreuves ou l'interprétation des résultats sont abordées en relation avec les problèmes de mise au point et de diffusion d'indicateurs de résultats scolaires.

Est-ce à dire qu'il s'agit là d'un ouvrage essentiellement technique ? Nous serions tenté bien au contraire d'insister avec l'auteur dans ses chapitres de synthèse principalement, mais aussi « entre les lignes plus techniques » sur l'impact politico-stratégique de cette transformation profonde de la direction même des systèmes d'éducation. Car ce pilotage nécessairement assis sur une base d'indicateurs solides et agréés par le plus grand nombre, en particulier, les acteurs principaux comme les enseignants,

implique une série de mini-révolutions culturelles dans non seulement le fonctionnement des systèmes mais également dans les relations entre ces systèmes et leur environnement socio-politique. En effet, c'est peu dire que ces systèmes ont manqué historiquement de cultures d'évaluation, de gestion, de leadership et plus globalement de développement organisationnel. Dorénavant ils ne pourront plus en faire l'économie, s'ils veulent se développer voire survivre et répondre aux divers défis socio-culturels. Ceci signifie, en particulier, un véritable emboîtement de projets éducatifs de l'individu à l'État (si ce n'est jusqu'au niveau international), et donc pour les autorités centrales qu'elles aient une vision prospective permettant de déduire les objectifs spécifiques à atteindre à partir de l'établissement régulier d'un état du système et grâce au pilotage en question et à ses instruments indispensables : les indicateurs.

Plus de moyens devront être accordés à la recherche et développement en général et à la recherche-évaluation en particulier pour poursuivre l'analyse d'indicateurs de résultats d'élèves dans plus de domaines qu'actuellement — ils sont souvent limités aux aspects purement cognitifs — et sur les conditions mêmes de leur obtention. Ce dernier élément permettrait de mieux articuler les efforts de recherches faits actuellement en ce qui concerne « l'école efficace » avec ceux concernant le pilotage des systèmes. Cette revitalisation indispensable d'une recherche véritablement multidimensionnelle en éducation est également une condition de l'amélioration de la formation et du travail des enseignants. Elle peut aussi éviter aux systèmes d'éducation d'être obligés d'utiliser des systèmes de gestion étrangers à leur finalité et à leur style d'action. L'ouvrage de G. de Landsheere nous le rappelle opportunément.

Mais on peut être aussi tenté de rejeter cette nouvelle approche de la gestion des systèmes et des établissements qui les composent. Soit parce que c'est introduire des éléments « impurs » dans un milieu qui doit être protégé des difficultés quotidiennes, soit parce que les instruments disponibles ne sont pas encore assez sophistiqués pour garantir que le pilotage sera le meilleur possible. Partageant en cela le point de vue de nombreux spécialistes et responsables, l'auteur indique très justement que l'on n'a réellement pas le choix. Il faut de plus en plus être à même de justifier comment l'argent, soit public, soit privé, a été utilisé et si l'on offre des formations de qualité en rapport avec les besoins tant des individus que de la société. Pour cela on a besoin d'indicateurs et dans son livre, l'auteur a raison de mettre l'accent sur les indicateurs de résultats des élèves car c'est effectivement dans ce domaine que les controverses sont les plus âpres et que des progrès méthodologiques sont encore à faire. Et il nous conseille encore



d'aller de l'avant dans la recherche de meilleurs indicateurs et de ne pas se contenter de répéter que faute d'instruments pleinement satisfaisants ces indicateurs ne devraient pas encore être à l'ordre du jour.

Un regret cependant : G. de Landsheere a principalement concentré son analyse sur l'établissement et l'utilisation des indicateurs pour le pilotage. Bien qu'ayant signalé leur rôle, il ne s'est peut-être pas assez étendu sur les fonctions essentielles que peuvent jouer les corps de conseillers ou d'inspecteurs de plus en plus chargés de l'audit des institutions, voire de systèmes entiers. Ceux que nos amis anglophones qualifient de « professionnels informés » sont indispensables pour compléter ce que révèlent les indicateurs et pour élaborer à partir d'une connaissance du terrain les remédiations qui s'imposent. Actuellement, la jonction de ces deux activités n'est pas toujours achevée et ce que l'on peut espérer dans un proche avenir, c'est que la préparation des rapports indispensables sur l'état du système et le pilotage même du système s'appuient sur deux productions essentielles de connaissance sur le système : ceux des praticiens et ceux des chercheurs-évaluateurs.

Pierre Laderrière

Chef du Programme sur la Gestion  
des établissements d'enseignement supérieur à l'OCDE

LEGRAND (Louis). — **Une école pour la démocratie.**  
— Paris : PUF, 1995. --- 143 p. — (Politique aujourd'hui).

Ce livre est sorti en pleine campagne présidentielle, et il comporte un projet politique pour l'école. Pourtant il n'a rien d'un écrit de circonstance : c'est la réflexion d'un homme qui a longtemps, à des titres divers, été consulté au plus haut niveau sur les décisions scolaires, et qui, dans une sage retraite, livre sa pensée d'aujourd'hui. Sa pensée est ici pour une part une pensée réactive, car il a lu et médité les très nombreux ouvrages critiques sur le système éducatif français parus depuis une dizaine d'années. Or sa position est loin d'être tout d'une pièce : il se garde d'un optimisme trop facile et pointe une série de problèmes majeurs que pose l'éducation nationale de nos jours, mais il a voulu avant tout répondre à ceux qui ont la nostalgie de l'ordre ancien et « démystifier le discours sans cesse renaissant sur la faillite de l'école ». Trop conscient de la dépendance dans laquelle se trouve l'école par rapport au système social, il ne se fait d'ailleurs pas beaucoup d'illusions sur les suites pratiques de ses prises de position : « Le modèle d'école que je décris ici, écrit-il vers la fin de l'ouvrage, n'a aucune chance d'être pris en considération dans une société de l'argent et de la compé-

tion sauvage. Ma seule ambition est de dire ce que devrait être une politique éducative pour ceux qui souhaitent transformer la société actuelle en une société plus conviviale et plus juste ».

Dans la **première partie** il répond aux thèses des principaux contempteurs de ce qu'est devenue l'école dans notre pays. Un premier groupe se réclame de la **République** dans la tradition des Lumières : l'accès aux savoirs rationnels, disent ces auteurs, est en soi libérateur, et le système éducatif d'une démocratie doit être ambitieux quant à ce qu'il enseigne. Sur cette thèse générale, Legrand déclare évidemment son accord. Mais au nom de ces principes, Milner et bien d'autres « Républicains » exigent que l'école s'en tienne strictement aux savoirs académiques, proscrivant tout ce qui, ludique ou fusionnel, fait appel à l'affectivité. Or parce qu'il veut une école démocratique, mais aussi une école unique, Legrand refuse cette rigidité : il faut parfois des détours, remarque-t-il, pour motiver les enfants, surtout ceux qui appartiennent à une première génération longuement scolarisée, et pour leur faire apercevoir le sens des savoirs à maîtriser. Quelles que soient les dénégations, plaider pour un enseignement purement intellectuel, c'est le souhaiter élitiste. Quant au profond mépris de ces « Républicains » pour la pédagogie, ravalée au rang d'amusette et de ramassis d'« inventions Lépine », on devine que notre ami ne l'admet pas. Legrand rencontre d'ailleurs ici des thèmes d'une analyse critique que j'avais donnée à la Revue Française de Pédagogie en 1984.

Le second groupe d'imprécateurs, les **Libéraux**, s'attaque encore plus directement à l'école unique. Il a surtout fleuri depuis 1993 et Nemo est un peu leur chef de file. S'appuyant sur une position prétendue « réaliste », ils prônent en matière scolaire une politique libérale, laissant toute sa place à la concurrence, source majeure de progrès, y compris lorsqu'il s'agit des savoirs. Il faut libérer l'école du moule bureaucratique imposé par l'État, et laisser aux parents ou aux étudiants le « choix libre » de chacun de ses éléments : établissement, organisation, professeurs et programmes. Quant au progrès de l'égalité des chances, d'après ces critiques, seul le jeu de la concurrence lui sera, à terme, favorable. Ils ne proposent pas de proscrire totalement la pédagogie, mais elle doit être réservée aux enfants qui, notamment du fait de leurs origines sociales, ont du mal à profiter des méthodes traditionnelles. Finalement dans ces deux premiers types de position, écrit Legrand, on trouve une ignorance volontaire de la sélection sociale qu'opère une école laissée à sa pente naturelle (ou plutôt historique) : ils manifestent un « conservatisme égoïste ».

Enfin c'est en se plaçant sur un tout autre terrain qu'une troisième série d'ouvrages présente une critique

radicale du système scolaire français. Legrand nomme leurs auteurs, dont Dalle et Bounine sont les prototypes, **les Entrepreneurs**. Déplorant qu'un si grand nombre d'élèves sortent chaque année de l'école sans aucune qualification, ils estiment que ces jeunes seraient beaucoup plus efficacement formés s'ils passaient par l'apprentissage sur le tas, guidés par des salariés des entreprises leur servant de « tuteurs ». En outre les entreprises seraient également les mieux placées à leurs yeux pour former les travailleurs qualifiés. Aussi préconisent-ils un raccourcissement de la scolarité au collège pour une grande partie de chaque génération. Quant à l'enseignement élémentaire, ses méthodes devraient être transformées — et sur ce point Legrand se dit intéressé — notamment en s'inspirant de l'enseignement mutuel du siècle dernier et en pratiquant une pédagogie différenciée. Mais l'essentiel de la thèse porte sur l'enseignement technique, le système dual allemand servant de modèle. Legrand, lui, met fortement en doute la réussite d'un tel modèle (qui est d'ailleurs aujourd'hui bien entamé en Allemagne) dans notre pays où les emplois techniques, dit-il, sont beaucoup plus dévalorisés qu'outre-Rhin et où la majorité de la population souhaite l'enseignement général. De plus il est convaincu qu'une assez longue présence de tous les enfants ensemble sur les bancs de l'école est nécessaire à la formation du citoyen, formation que l'on ne saurait sacrifier à celle du producteur.

La **seconde partie** de l'ouvrage énonce positivement le type d'école qui est souhaitable pour notre pays aujourd'hui, en mettant l'accent, au nom du principe qui vient d'être rappelé, sur une conception unificatrice de l'éducation. La fameuse réforme de 1959 a répondu à une double exigence : l'efficacité technico-économique qui demandait des connaissances générales plus importantes chez tous, et la démocratisation qui n'était pas compatible avec une orientation quasi irréversible dès l'âge de 11 ou 12 ans. Legrand met particulièrement l'accent sur ce deuxième objectif de **justice sociale**, estimant que l'unification elle-même n'est nullement à l'origine de la mise sur le marché du travail de trop nombreux jeunes mal formés, mais accusant la mauvaise gestion pédagogique de cette unification : elle s'est faite, écrit-il, « par une généralisation du style pédagogique considéré comme le plus "noble", celui du secondaire antérieur », et même : « par une dérive spontanée la spécificité des professeurs a disparu, la formation des PEGC ayant été assimilée à celles des professeurs certifiés ».

Or, selon le titre d'un des chapitres de cette partie, « la solution est pédagogique ». Avec des programmes et des objectifs communs, la pédagogie, elle, doit être rationnellement différenciée. Rationnellement, c'est-à-dire en s'éclairant d'une évaluation fréquente de ce dont chaque élève est capable, car la maîtrise de telles et telles capaci-

tés n'est pas, dans une école de masse, la chose la mieux partagée parmi ceux qui arrivent dans une classe donnée. Mais pour se servir de ces évaluations et définir au mieux la situation d'apprentissage dans laquelle on est avec chacun, il faut avoir en vue de façon précise ce dont on voudrait qu'il soit capable à la suite de telle action pédagogique, non pas seulement en termes de points du programme « acquis » (qu'est-ce, en effet, que l'« acquisition » ?) mais en termes de situation d'usage et de maîtrise d'une opération donnée, qu'elle ait trait au langage, aux nombres ou à d'autres formes : les objectifs doivent être clairs et nettement affichés. On voit qu'il s'agit bien d'une rationalisation, et d'une rationalisation d'autant plus nécessaire, estime l'auteur, que le public est large, et peu préparé aux démarches abstraites cependant indispensables aux progrès cognitifs.

Une autre préoccupation anime Legrand, celle de **L'éducation morale**, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Durkheim que notre auteur a largement revisité. Un regret, tout d'abord : parmi les missions que le public français assigne aujourd'hui à l'école, l'éducation du citoyen, et d'une manière générale l'éducation morale, occupent une très faible place. Quant à l'école elle-même, estime notre auteur, depuis qu'elle ne connaît plus que des filières de type secondaire, axées sur le seul savoir, elle a renoncé à l'éducation morale. Or, selon lui, il serait d'autant plus nécessaire (ce qui ne signifie pas d'autant plus facile !) de faire réfléchir les enfants sur les valeurs que leurs cultures d'origine sont aujourd'hui plus diverses. Au-delà des valeurs particulières à telle fraction de population, il faudrait définir des valeurs communes, fondements de l'unité du corps social.

Legrand retrouve alors un instant son objet d'étude de la fin des années 50, le positivisme, pour se demander si c'est à cette doctrine que l'on peut demander les valeurs communes nécessaires. Or, beaucoup plus clairement que du temps de Jules Ferry-positiviste, on sait aujourd'hui que les sciences, et surtout leurs applications exigent une éthique bien plus qu'elles ne la fondent. Ni dans les « vérités scientifiques », ni dans les « méthodes d'administration de la preuve », on ne peut plus espérer trouver le paragon du bien. En revanche le respect de tout homme, y compris de soi-même, dans son exigence de responsabilité et d'universalité, constitue bien selon Legrand la valeur fondamentale, que l'école doit inculquer à tous ceux qui la fréquentent. Prendre ceci comme valeur centrale n'exclut pas qu'il y ait des points de vue différents, en particulier sur l'existence d'un être suprême, car cela fait aussi partie de la dignité de l'homme, écrit l'auteur, de s'interroger sur son « être là ».

Le statut laïque de l'école publique française reste essentiel aux yeux de l'auteur, non pour répandre la

valeur irréfutable des vérités scientifiques, mais pour faire naître une tolérance, une connaissance et un respect mutuels. Or précisément parce qu'elle est unique et laïque, il est bon que l'école suscite la communication, la confrontation. On retrouve ici les méthodes, la pédagogie chère à Legrand : incités à redécouvrir en groupes telle ou telle connaissance, les enfants recevront à la fois une formation cognitive et une formation morale. Enfin la question des droits de l'homme sous toutes ses formes devrait être au cœur des préoccupations éducatives à tous les niveaux de la scolarité.

La **troisième et dernière partie** porte sur les rapports pratiques de l'école et de la société. Celui qui cherche aujourd'hui à réfléchir radicalement sur les finalités de l'éducation scolaire ne saurait ignorer la question de « l'ouverture » de l'école sur les milieux professionnels. Cette ouverture n'est pas univoque : elle peut répondre soit à une conception de la culture, soit à un souci de démocratisation, soit enfin à la volonté de préparer des travailleurs rentables. De plus une certaine distance entre la pratique, le savoir vécu et les apprentissages conceptuels que l'école doit favoriser est inévitable ; mais une démarche éducative peut la réduire si, comme déjà le préconisait Freinet, elle aménage un va-et-vient constant entre l'immersion dans un milieu donné et la réflexion interprétative et conceptualisée.

Une des questions cruciales d'une politique scolaire est celle de l'orientation des élèves, dès lors que le système est d'une manière quelconque différencié. À cet égard, l'auteur fait confiance à de fréquentes évaluations formatives en cours d'apprentissage auxquelles les élèves seraient pleinement associés ; mais il voit ces évaluations comme inséparables d'une pédagogie de maîtrise, comportant une clarification, pour les apprenants, des objectifs poursuivis. Quant à l'évaluation sommative en fin de parcours, elle devrait aboutir à un profil, et non pas une alternative « reçu/collé ». Elle pourrait fort bien porter le nom de baccalauréat, mais un baccalauréat explicitement différencié, dénotant une qualification donnée.

Le problème de la décentralisation de la gestion scolaire et surtout de l'autonomie pédagogique des établissements est évidemment posé ; tout en se méfiant des conséquences inéquitables du « libre choix de l'établissement par les familles », et en affirmant les vertus d'une certaine unification, Legrand plaide pour que les équipes enseignantes puissent dans une certaine mesure adapter les programmes nationaux aux « besoins d'apprentissage » qu'elles constatent. Il revient aussi, comme dans son fameux **Rapport**, sur la part souhaitable d'un enseignement par groupes de niveau (pas plus d'un tiers du temps), le reste se pratiquant avec la classe hétérogène. Mais il est très favorable, invoquant largement le « code intégré » de

Bernstein, aux activités interdisciplinaires, allant si possible jusqu'au « team-teaching », et demandant au minimum une concertation professorale beaucoup plus intense que celle qui est prévue dans le système actuel.

En fin d'ouvrage, notre auteur synthétise ses réflexions sur la formation des maîtres. Il souhaiterait pour les enseignants de chaque spécialité un élargissement à des disciplines connexes afin de favoriser le travail interdisciplinaire. Et surtout il regrette quelque peu l'ancienne formation « psycho-pédagogique » des instituteurs, plus soucieuse des progrès de tous qu'une formation uniquement « abstraite ». Enfin, et c'est cohérent avec ce que je rapportais ci-dessus, il voudrait qu'à tous les niveaux les professeurs soient très au courant de la didactique, de l'analyse des objectifs et des techniques d'évaluation formative.

Le livre de Legrand ne peut pas ne pas être pris très au sérieux puisqu'il est l'aboutissement de la réflexion de toute une vie, de la part d'un homme profondément sincère et parfaitement informé. J'ai quant à moi une raison supplémentaire de le prendre très au sérieux : sans jamais m'être trouvée dans les très proches de Louis Legrand, je le connais cependant (et nous sympathisons) depuis nos débuts respectifs, lorsqu'il enseignait dans une École Normale d'instituteurs de Franche-Comté, alors que je menais dans le cadre du CNRS une enquête sur l'industrie horlogère. Même génération, pour une grande part mêmes thèmes de réflexion, quoique j'aie toujours été, sur le terrain de l'éducation et surtout de la pédagogie, beaucoup moins tournée que lui vers l'action. En quelques mots, voici pourtant ma réaction à la lecture de cet ouvrage.

Comme Legrand, je crois très important de s'opposer à ceux qui dévalorisent et calomnient aujourd'hui de toutes les façons le travail des maîtres français, et qui de plus ne rendent pas justice à des mesures de « discrimination positive » comme les Zones d'Éducation Prioritaires. J'approuve aussi pleinement sa conception de la laïcité, étroitement liée à la connaissance et au respect des différentes cultures, mais faisant aussi une place majeure, dans l'éducation donnée, aux droits de l'homme. Quant à son souhait de transformation sociale, j'y souscris, faut-il le dire, tout en partageant, hélas, sa quasi certitude de ne plus devoir assister à une telle transformation, bien des occasions (et nous en avons connu !) ayant été manquées...

Un accord global, par conséquent, avec seulement quelques nuances. Je suis par exemple plus en retrait que lui devant l'élaboration des objectifs d'apprentissage et les techniques d'évaluation des capacités. En retrait sans être radicalement hostile, sachant trop au nom de quel conservatisme, et quel syncrétisme aussi, certains se méfient du découpage des connaissances et de leur

mesure. Mais je suis sensible à la parenté que l'on trouve aujourd'hui entre les pratiques de la technocratie scolaire et celles qui fleurissent dans les entreprises ce qui mérite interrogation. De plus le développement de l'esprit critique me semble souvent trop peu présent dans les prescriptions scolaires modernes. C'est une direction dans laquelle, à mon avis, la réflexion devrait se développer.

En ce qui concerne l'ancien enseignement primaire, tout en me gardant bien de crier haro sur les orientations pédagogiques qu'il mettait en œuvre, j'émetts pourtant un jugement plus partagé que, je crois, celui de Legrand. Ainsi je suis très favorable à la formation universitaire des instituteurs, et à leur proximité croissante avec les professeurs du secondaire qui, eux, me paraissent de moins en moins nombreux à pratiquer l'élitisme qu'il leur reproche. Mais il est vrai qu'il a approché de plus près que moi les enseignants des divers niveaux, et que je peux me tromper.

Sur un tout autre terrain, je reste probablement plus attachée que notre auteur à l'importance humaine de la technique, à ce que je persiste à appeler « la transformation prométhéenne de la nature par l'homme », et à aimer, même si je n'ignore ni l'exploitation à laquelle elle donne lieu, ni les menaces pour la vie des populations qu'elle entraîne parfois. Ce choix de valeur n'implique certes pas la préférence pour une formation intégrée aux entreprises, mais il fait prendre comme problématique mutilante, la « séparation » de l'école et des lieux de travail, à condition que cette liaison soit pratiquée pour tous, et non pas seulement pour les futurs ouvriers qui recevraient précocement une formation propre.

Ces lignes sont cependant principalement un hommage, que ma vieille amitié devait bien rendre à Louis Legrand.

Viviane Isambert-Jamati  
Université René-Descartes, Paris V

**NARBONNE (Jacques).** — **De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée.** — Paris : Denoël, 1994. — 489 p. — (Documents).

Chargé de mission à l'Élysée de 1958 à 1967, Jacques Narbonne désire apporter un complément à son important témoignage de 1990 (1), sous la forme d'un livre appuyé sur une irremplaçable documentation, à la fois description, explication et analyse, prolongées de vues sur l'évolution ultérieure.

Professeur de philosophie au Lycée Jacques-Decour, Jacques Narbonne est entré à l'Élysée par un choix politique. Il a milité assidument à **Combat** avec Maurice

Clavel pour le retour du Général de Gaulle : « on allait pouvoir gouverner », trancher pour l'Algérie et pour le reste. Après l'élection présidentielle, Jacques Narbonne accepte de devenir chargé de mission pour les activités de représentation, quitte à tenir le Président au courant, pour l'Éducation nationale, de ce qui a trait aux « questions de principe ». Il prend en 1963 le titre de « conseiller technique au Secrétariat général et chargé des secteurs de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Santé publique ».

Deux parties se partagent l'ouvrage : la première contient toutes les notes envoyées au Président, tous les relevés de réunions et de décisions, enrichis de réflexions et d'annotations. La seconde sert à décrire l'évolution globale du système éducatif depuis 1967 et à en tirer quelques leçons.

Un conseiller technique auprès du Général de Gaulle peut jouer un rôle très important. Mais il ne fait pas la décision, d'où parfois le sentiment d'une véritable impuissance. I.'a. est persuadé cependant d'avoir été compris par le Général sur le point fondamental d'une orientation aussi nécessaire que contraignante. Georges Pompidou au contraire, par l'effet d'un libéralisme fondamental, y était opposé. Christian Fouchet, « colonisé » par les syndicats enseignants et les associations de parents, avant lui André Bouloche et Lucien Paye, n'ont pas adhéré à une telle réforme et ont même entravé de leur mieux les décisions jugées hostiles à leurs convictions. De même les syndicats, FEN, UNEF, SGEN, organisés et politisés ; il faut y joindre la Fédération des Conseils de Parents d'élèves. L'existence des filières scolaires s'opposait pour ces forces à la démocratisation de l'enseignement. L'enseignement primaire supérieur avait beau avoir ses vertus (2), « tout s'est joué sur le plan politique et idéologique ». La démocratisation fut conçue avant qu'aucune étude sérieuse ait été faite sur les fonctions générales de l'école. La réforme Berthoin en 1959 (3) rebaptisait l'enseignement primaire supérieur ; l'économie en est connue. L'appareil éducatif commençait à devenir système, mais sans orientation (4) : chaque type d'enseignement gardait sa clientèle. À son arrivée, Jacques Narbonne trouve un projet très élaboré de collèges d'enseignement secondaire, lié à une carte scolaire remaniée. Acquis lui aussi à la démocratisation, assortie d'une sélection, il accompagne la réforme d'un projet de refonte complète du système d'orientation, pour une « bonne insertion sociale », et « une double adaptation, à la fois aux aptitudes individuelles et aux besoins de la société ».

L'auteur note que tout se passe comme si l'école imposait la dictature de l'offre. Le taux d'échecs scolaires, les coûts financiers sont très élevés, les techniciens et les cadres moyens en nombre insuffisant, mais les lycées surpeuplés.

Durant les années 1960, l'a. voudrait une organisation marquée par le caractère général de l'enseignement dans la phase initiale, l'originalité des filières courtes, la division en filières à partir des paliers d'orientation, avec des capacités d'accueil bien définies. L'orientation, point capital, ne doit pas fermer une porte sans en ouvrir une autre et s'opérer sous deux types de responsabilité : aux enseignants l'appréciation des résultats, à l'État la fixation des capacités d'accueil offertes par les divers établissements.

En 1961, l'Élysée s'implique davantage dans les problèmes de l'éducation, face à la carence manifestée par les responsables directs. Le Général se montre pessimiste, mais maintient son souci de démocratiser l'enseignement. Peu familier du monde enseignant, il nourrissait la conviction que l'Université devait trouver en elle-même ses moyens de régulation. « Oui, avait-il dit en 1959 au conseiller (5), il y a bien une subversion qui est principalement d'origine communiste. Mais il faut que l'université se sauve elle-même, il faut qu'elle se reprenne. L'État ne peut tout faire ». La vraie raison des retards résiderait moins dans les drames de l'actualité que dans l'absence de relais capables de faire appliquer la politique présidentielle. Un nouveau train de réformes fut pourtant décidé au début de 1963. Pour la conférence de presse du 14 janvier, Jacques Narbonne dans ses notes fait apparaître la France à l'avant-garde en matière de politique scolaire, comparée aux pays voisins. La seule anomalie véritable est la faiblesse de l'enseignement technique moyen, en contraste avec le gonflement de l'enseignement classique et supérieur. Entre l'école et la profession, à la différence de l'Allemagne (6), la coordination ne s'opère guère. Pour des causes idéologiques d'abord. Les milieux très syndicalisés et politisés veulent le lycée pour tous. La propédeutique gonfle les effectifs de l'enseignement supérieur. Les familles, de leur côté, veulent la « promotion » de leurs enfants. Les professeurs préfèrent « la vertu obscure ou l'idéologie délirante ». Il est vrai aussi que l'enseignement technique est plus coûteux que les autres et n'entretient pas de bonnes relations avec le patronat.

Les suggestions de Jacques Narbonne donnaient cependant au Général les éléments nécessaires pour l'avenir, d'autant qu'une note supplémentaire, à la fin de janvier, exposait les bienfaits pour l'orientation de la réforme créant les CES. Au fil des mois, l'a. consigne le manque d'effet des réunions restreintes sur la réforme de l'éducation, l'inapplication des résolutions prises. Le Général se montre lors du conseil restreint du 4 avril 1963 « ferme et catégorique » pour l'orientation à organiser. Le ministre édulcore, à l'inverse, les relevés de décisions et ne cesse ensuite, avec l'appui de Pompidou, d'ajourner l'application. Quand on en vient à la réforme de l'enseignement supérieur, Jacques Narbonne, appuyé par Étienne Burin

des Roziers, alors secrétaire général de l'Élysée, rappelle le caractère essentiel de la sélection, assortie de l'orientation. Le ministre proposa le projet, dont le Général n'obtint aucune synthèse, d'un premier cycle en deux ans, sorte de « parking universitaire » (7). Une licence accélérée confondait la culture générale et la formation professionnelle. Et Jacques Narbonne, en juin 1963, de dénoncer la « démocratisation » que serait l'admission du tout-venant dans les facultés, alors que la moitié seulement des élèves entrent en sixième, comme une manifestation de la « pensée idéologique ». Un conseil restreint, le 5 juin 1964, a encore traité de l'enseignement supérieur (8), alors qu'il est de plus en plus difficile de contrôler les flux. L'auteur est alors convaincu qu'il est déjà trop tard. Il n'arrive pas à convaincre le Général d'imposer son propre ordre du jour, que fixe le ministère. Le Général souhaite des précisions, un plan (9) ; Pompidou et Fouchet s'emploient à le rassurer. L'orientation est encore à l'ordre du jour du cinquième conseil restreint, le 26 mai 1966, qui débouche sur une difficile mise en œuvre, en 1967. La paralysie, une fois de plus, venait du Premier ministre et de Christian Fouchet (10).

L'Éducation nationale change de mains en 1967. Animé par « le sentiment de ne plus avoir rien d'utile à dire », Jacques Narbonne quitte l'Élysée. Remplacé par Marcel Pinet qui garde auprès de lui son adjoint Sébastien Loste, il n'a donc pas été directement associé aux textes qui ont enfin paru sur l'orientation (11). Lors de l'ultime conseil restreint du 4 avril 1968 sur l'enseignement supérieur, le ministre se voit écartelé entre Matignon, l'hostilité des corporations et les orientations données par le Général, sans parler du « délire quantitatif » qui s'est emparé des étudiants. La décision en définitive a lieu sur les barricades.

L'auteur analyse au fil des années les obstacles à l'action, ainsi le manque de coordination entre les cabinets et les directions, aggravé par la création d'un secrétariat général du ministère. Christian Fouchet ne dispose pas de notes de synthèse émanant de son propre ministère. L'échec résiderait aussi dans la faiblesse des mécanismes de décision gouvernementale, face à la « force des choses » faite d'oppositions diverses, et à une « dégénérescence de l'État ». Il y eut « un certain malentendu » entre Edgar Faure, auteur de la loi d'orientation, loi « extorquée », et le Président. Et d'évoquer par la suite en un tableau fort noir le « libéralisme mou » qui enfanta le colège unique, l'abdication de toute autorité réelle dans le monde scolaire et universitaire. Les « intérêts » des familles formaient, avec les groupes de pression pédagogiques ou autres, une symbiose « politico-corporative ». Familier de la doctrine de Piaget, l'auteur pourfend à plaisir les rapports qui abondèrent au début des années

1980, notamment ceux qu'André de Peretti et Louis Legrand (12) sur les collèges. Jacques Narbonne voit là l'inquiétant double visage de la pédagogie, à la fois ensemble de techniques scientifiques pour parvenir à un état jugé préférable, mais aussi « contamination idéologique du savoir », qui entraîne des enjeux éthiques et politiques. La manifestation la plus récente de cette « contamination » serait la constitution des IUFM, en proie au « lobby des didacticiens » (13), au détriment des contenus d'enseignement.

La conclusion, intitulée : « Le général avait-il raison ? » répond à des questions qui ont durablement occupé l'auteur. La Cinquième République n'a pas esquivé la question d'un enseignement secondaire de masse. Durant sa phase gaullienne, « elle l'a expressément interdit ». Œuvre du recteur Capelle, la réforme de 1963 était bien loin de vouloir instaurer, avec les CES, un tel enseignement. Même si Pompidou sembla s'orienter plus tard, avec Joseph Fontanet, dans une voie plus directive, les dérives ultérieures furent nombreuses. Il eût fallu intervenir à temps sur les distorsions qui ont amené le gonflement considérable des sections littéraires, notamment à l'entrée des universités, lier formation et emploi, niveaux de formation et niveaux de compétence professionnelle. Le Général, en désaccord avec son Premier ministre Pompidou sur l'orientation, « n'a pu ni voulu trancher » au stade de l'exécution. S'il a laissé faire, c'est qu'il n'a pas érigé l'éducation en première des priorités et ne l'a pas prise à son compte au point où il a pris, par exemple, l'affaire algérienne. Le style même du gouvernement élyséen a eu son rôle. Jacques Narbonne a eu seulement, en cinq années d'exercice, « quatre entretiens sur le fond avec le Général ». La Constitution de 1958 instaure une « dyarchie au sommet de l'État », entre le Président et le Premier ministre, sans solution en cas de conflit (14). Soucieux de ne pas clore sur des vœux d'un pessimisme absolu, le livre envisage pour l'avenir, plutôt qu'une grande réforme, impossible, la recherche d'« issues latérales » et « l'adaptation des produits de l'école aux besoins réels de formation ». L'auteur maintient donc ce qui constitua alors l'ensemble de convictions dont il était armé, pour un rôle dont il note avec quelque nostalgie le peu de prise sur l'évolution des événements.

Françoise Mayeur  
Université de Paris-Sorbonne  
Paris IV

#### NOTES

(1) Au colloque tenu lors du centenaire de Charles de Gaulle. Actes publiés par l'Institut Charles-de-Gaulle — Plon — La Documentation française en 1992 : *De Gaulle en son siècle*, VI volumes. Ce qui est relatif à l'éducation figure au tome III : *Moderniser la France*.

- (2) L'a. retrouve A. Prost dans l'éloge qu'il fait de cet enseignement qui eut d'incontestables vertus pour l'instruction et la promotion des catégories populaires. Cf. A. Prost, *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil, 1992.
- (3) À noter une curieuse négligence de la typographie pour certains noms propres, dont celui-ci.
- (4) Il en avait été de même dans les trimestres d'orientation expérimentale institués dans quelques établissements secondaires par Jean Zay en 1937.
- (5) Au cours d'un déjeuner, le 28 février.
- (6) Une note de J.N. pour la conférence de presse observe l'existence en RFA d'un très important enseignement professionnel à temps partiel.
- (7) L'ouvrage baptise ces deux années « DEUG ». Il s'agit évidemment d'une transposition dans le temps. La réforme, dont l'application se fit dans les facultés en 1966, tendait à instituer le DUEL en lettres et le DUES dans les facultés des sciences. Ce premier cycle en deux ans remplaçait la propédeutique en un an.
- (8) Un quatrième conseil restreint, le 4 mai 1965, fut consacré au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. Le Général est revenu à plusieurs reprises sur la nécessité de l'orientation. Le baccalauréat fait l'objet d'incessants remaniements : sept décrets de 1959 à 1967.
- (9) Des voix autorisées, dans le milieu universitaire, se sont alors élevées pour soutenir la politique élyséenne. Le Général reçoit aussi une longue lettre de Marcel Bataillon, administrateur du Collège de France.
- (10) En témoigne Alain Peyrefitte, successeur de celui-ci rue de Grenelle en avril 1967, lors de sa déposition en janvier 1989 à l'Institut Charles-de-Gaulle.
- (11) Le Président le fait entrer au Conseil d'État.
- (12) Cf. aussi, de Louis Legrand : *L'école unique, à quelles conditions ?*, Paris, Le Scarabée, 1982. Contrairement à ce que semble croire l'a. p. 314, L. Legrand ne fut à aucun moment « un des principaux responsables du SGEN ».
- (13) Selon Laurent Schwartz en 1992.
- (14) La rédaction du livre, il est vrai, s'est achevée à la fin de 1993, au temps dit de la « cohabitation ».

NATANSON (Madelaine). — **Des lieux pour se plaindre. Une écoute psychanalytique dans la formation.**  
— Paris : Matrice, 1994. — 112 p.

*Parfois l'oiseau arrive vite  
mais il peut aussi mettre de longues années  
Avant de se décider  
ne pas se décourager  
Attendre*

C'est sur ce poème de Jacques Prévert que se termine le livre de Madeleine Natanson. Un livre dense et vibrant qui s'adresse à des adultes engagés dans un travail relationnel : enseignants, thérapeutes, éducateurs, travailleurs sociaux. Il s'agit de l'action éducative à laquelle ils ont part, concernant des enfants, des adolescents ou des adultes et de leur propre formation. « Adultes-relais » ou « personnes-ressources », ils exercent leur activité curative ou préventive dans diverses institutions ou hors institution.

Madeleine Natanson observe que les stages organisés par les services de santé scolaire, par les MAFPEN et cer-

taines associations à l'usage de ces professionnels qui œuvrent à des titres divers dans les quartiers et les établissements scolaires « facilitent l'expression de ce que l'imaginaire secrète quant aux fléaux sociaux : drogue, sida, alcool ».

Dans des situations d'entretien, de groupe type Balint ou autre (perfectionnement pédagogique, entraînement à l'animation, travail de théorisation) l'angoisse « peut être parlée, celle des autres que l'on perçoit, mais aussi la sienne propre ». Ces stages sont ainsi des « lieux pour se plaindre ».

Se plaindre, ce n'est pas « ruminant stérile ». Se plaindre, c'est déjà **dire** : évoquer, raconter sur un mode plus ou moins affligé, plus ou moins complaisant, des scènes, des événements, des agissements dont on se sent victime. C'est donc se représenter ces scènes, ces événements, ces agissements et, d'une certaine façon, les revivre en les représentant, en les rejouant pour un interlocuteur auprès duquel on recherche compassion et réconfort.

En situation de formation, le formateur ne saurait être sourd aux plaintes et doléances qui s'expriment, à l'appel qui lui est ainsi adressé, à lui et tout autant aux autres personnes présentes. La question pour lui est de savoir comment y répondre, par quel type de discours (emphatique, encourageant, ou raisonnable-rationnel, normatif), en adoptant quelle sorte d'attitude (réceptive, acceptante ou distanciée, voire critique).

Madeleine Natanson se réfère à la psychanalyse. Non pas, comme certains éducateurs ont cru pouvoir le faire, en demandant à la psychanalyse des modèles et des recettes applicables aux pratiques éducatives ou formatives, en rêvant d'une irréfutable « pédagogie psychanalytique ». Naïveté, nous dit-elle, naïveté éventuellement pernicieuse. Le recours à la psychanalyse qu'elle préconise ici, dans le champ éducatif, n'est pas de l'ordre de l'application, mais du « service » : « Il s'agit de mettre la psychanalyse au service de la relation d'aide, de la relation éducative, de la relation enseignante, de la relation soignante ». Comment ? En pratiquant l'écoute psychanalytique dans les actions de formation à la relation, écoute spécifique qui ouvre un espace à l'expression des images, des fantasmes et des symboles. Ce « passage par l'imaginaire » doit permettre d'accéder à « une vérité qui ne soit pas un dogme clos sur lui-même ».

Le travail du formateur consiste à soutenir la démarche du sujet qui s'efforce, au-delà de ce qui se donne à voir, de ce qui se donne à entendre, de ce qu'il ressent et imagine à travers ses plaintes, de découvrir du sens, de progresser vers plus de compréhension. Pareille démarche articule expérience personnelle et théorie, et fonde l'**alliance** de

l'éducatif et du thérapeutique, en l'occurrence de la formation et de la psychanalyse.

L'alliance, c'est la notion élaborée par Madeleine Natanson dans ses travaux antérieurs (voir « *Réparation symbolique et alliance pédagogique* », Fleurus, 1989) pour caractériser un rapport à la fois intrinsèque et extrinsèque qui se garde autant de la fusion que de la distanciation. Ce rapport d'alliance respectueux des identités respectives et scellant un double engagement personnel dans son projet commun n'est pas seulement clarifiant pour articuler action thérapeutique et pédagogie. Il s'applique tout autant à la relation qui se noue entre le maître et l'élève, le formateur et les adultes en formation dans une optique qui assure le soutien et favorise l'affranchissement.

L'ouvrage présente une suite de situations-expériences significatives de cette approche que Madeleine Natanson pratique et analyse. Chacune à sa manière, par ce qui se dit ou par ce qui s'exprime dans le non-verbal, dans le jeu, la création poétique ou avec l'accompagnement musical, illustre et enrichit la symbolique de la relation. Par exemple, ces histoires sans paroles : « guider-être guidé », « porter-être porté », « passe-passera », « nouer-dé nouer », où s'expérimente le jeu complexe et délicat de l'hétéronomie et de l'autonomie dans la dynamique éducative.

Ce que nous fait voir Prévert, dont le poème s'achève ainsi :

*Quand l'oiseau arrive  
s'il arrive  
observer le plus profond silence  
attendre que l'oiseau entre dans la cage  
et quand il est entré  
fermer doucement la porte avec le pinceau  
puis  
effacer un à un tous les barreaux  
en ayant soin de ne toucher aucune des plumes de l'oiseau.*

Gilles Ferry  
Université Paris X

ROPÉ (Françoise), avec la collaboration de BUCHE-TON (Dominique) et LELOCH (Nicole). — **Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français.** — Paris : INRP — L'Harmattan, 1994 — 256 p. — (Coll. Savoir et formation).

L'objet de cet ouvrage est de cerner savoirs, savoir-faire, compétences, valeurs, etc. requis dans la formation (DEUG, licence), la sélection (CAPES, Agrégation) et

l'exercice du métier des enseignants de français. Lesquels sont légitimés, lesquels sont occultés ? Au travers de quels *mécanismes* ? L'hypothèse est que la formation disciplinaire, dispensée pendant quatre ans au moins, engendre attitudes et comportements spécifiques chez les futurs enseignants de français. Il s'agit donc d'interroger la **construction sociale** de ces savoirs et de cette formation.

Plusieurs méthodes sont mises en œuvre à cette fin : analyse des maquettes de 32 universités offrant DEUG et licence de Lettres ; une quinzaine d'entretiens semi-directifs avec des enseignants (souvent responsables de cursus) ; 35 questionnaires, auxquels ont répondu leurs collègues, portant sur leurs références théoriques dominantes ; une analyse socio-institutionnelle des concours et l'analyse de contenu des rapports du CAPES et de l'Agrégation de 1988 et de 1989 (Lettres Classiques/Lettres Modernes ; externes/internes) ; le traitement d'un questionnaire envoyé aux stagiaires de CPR de 1989 (125 réponses sur 1 000 envois) ; trois entretiens avec des Inspecteurs Généraux ayant présidé des jurys de concours. Un regret peut-être par rapport à la diversité et à la pertinence de ces approches : l'absence de tout document y référant en annexe.

L'ouvrage comprend, outre trois chapitres rédigés par F. Ropé (« Le champ universitaire des Lettres en DEUG et en licence », « Les concours de recrutement », « Des savoirs universitaires aux savoirs scolaires prescrits : une succession de décalages »), deux annexes, signées de D. Bucheton pour la première et de N. Leloch pour la seconde, qui portent sur l'enseignement de la langue et de la stylistique, et sur l'enseignement de la littérature, en DEUG et en licence.

Plusieurs conclusions méritent d'être notées. Il existe certes une recomposition du champ universitaire des Lettres avec différentes filières (Sciences du langage, Information et Communication...) mais, à l'ombre des concours, la filière de Lettres (avec un essor quantitatif des Lettres Modernes) et l'enseignement de la littérature continuent de dominer la formation des enseignants. Les textes étudiés correspondent majoritairement aux grands classiques du secondaire ; les découpages d'unités d'enseignement par siècles, genres et auteurs perdurent et sont peu questionnés ; les méthodes thématiques et formelles dominent sans doute (la psychanalyse est marginale ainsi que l'esthétique de la réception) mais c'est surtout l'éclectisme qui règne. Le sujet-lecteur (y compris étudiant) est peu pris en compte. Tout cela demeure éloigné des recherches avec, en outre, un discours conventionnel sur l'absence de culture des étudiants (et une préférence marquée pour ceux qui viennent d'hypokhâgne et de khâgne...).

En matière de langue, la situation est très variable selon les universités (certaines fonctionnent principalement sur les préférences des enseignants, sans penser le rapport à la formation), mais quelques tendances se dégagent : la révision fréquente de la grammaire scolaire, le poids de la linguistique historique et comparée, l'importance des découpages classiques (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique...) et, en revanche, le peu de place accordée à la stylistique (annexée par les analyses littéraires), à la sociolinguistique (et à l'étude des variations), à la psycholinguistique, à ce qui concerne l'énonciation, analyse du discours, pragmatique et aussi à ce qui a trait aux langages des médias, aux pratiques d'écriture et à la didactique du français. Ici encore, perdurent des enseignements décalés aussi bien par rapport à l'état des recherches qu'aux nécessités de l'enseignement...

Les concours de recrutement (dont l'historique est brièvement retracé) demeurent un enjeu majeur dans la carrière des enseignants. Ils sont inégalement sélectifs (plus pour l'Agrégation que pour le CAPES ; plus pour Lettres Modernes que pour Lettres Classiques) et — ceci devant engager des recherches explicatives complémentaires — cette sélectivité s'avère en relation avec la composition des jurys (et notamment le poids des universitaires).

Les quelques éléments disponibles sur les stagiaires (outre leur identification par catégories) sont intéressants quant à leur rapport à la formation. Globalement, ils s'estiment assez satisfaits de leur cursus en DEUG et licence, moins de la préparation aux concours ; ils estiment la formation adéquate pour l'enseignement au lycée mais pas pour celui au collège ; ils défendent les concours (comme garant du niveau littéraire) et ils sont d'ardents défenseurs de la littérature ; ils ne se posent que peu de questions sur la validité sociale et épistémologique de la formation. Ils souhaiteraient cependant une formation complémentaire en didactique, pédagogie et psychologie.

De fait, les concours de recrutement construisent une certaine conception de la formation, centrée sur les savoirs disciplinaires bien plus que sur la compétence pédagogique (voir l'idéal-type du « bon professeur », p. 89-90). Encyclopédisme et érudition dominent à l'agrégation, culture générale au CAPES ; l'explication de texte linéaire est toujours présente ; les savoirs sur la langue ont peu de place (et sans référence claire à une théorie, ce qui pourrait remettre en cause la grammaire scolaire). En fin de compte, il s'agit d'accumuler des savoirs (au risque d'incohérences), issus bien souvent d'ouvrages de seconde main, en maîtrisant parfaitement l'usage (sur-) normé de la langue écrite et orale et en ayant lu et relu le maximum de textes classiques (au programme de secondaire), avec une base de culture gén-



rale en histoire, mythologie, philosophie et critique (psychoanalyse, Barthes...). Ces savoirs — éclectiques — sont éloignés non seulement des recherches mais aussi de l'enseignement. Sont par exemple exclus les savoirs sur lecture, écriture, orthographe, écrits sociaux, paralittérature, littérature de jeunesse...

Ce livre a sans doute des limites, d'ailleurs mentionnées par les auteurs. L'analyse des maquettes n'est pas aisée et certains échantillons sont trop réduits. Le corpus s'arrête à la veille de la mise en place des IUFM et les transformations du CAPES avec l'introduction d'une épreuve professionnelle (1992) ne sont pas prises en compte. De même le poids des différents corps intervenant en formation et dans les jurys demanderait à être précisé. D'autre part, certaines préférences affichées des auteurs (esthétique de la réception, pragmatique...) gagneraient à être discutées, non en soi mais dans leur articulation avec l'ensemble du dispositif. L'annexe consacrée à la littérature est aussi très discutabile et peu utilisable : les classements par courants sont parfois surprenants (M. Robert dans le courant socio-historique et J.P. Vernant dans le courant psychanalytique !), d'autres sont oubliés (la sociologie de la littérature avec Bourdieu ou Dubois), des affirmations hâtives — en l'absence de coupe diachronique — sont avancées (le renouveau de l'histoire littéraire « après un effacement de plusieurs années »).

Mais, en l'état, cet ouvrage ne peut manquer d'intéresser le double public visé : sociologues travaillant sur la construction des savoirs et la culture scolaire et didacticiens préoccupés de l'état des pratiques et de la formation au métier. Il précise des études plus générales sur les **curricula**, le corps enseignant et sa formation, les concours de recrutement. Il renoue avec les analyses de rapports de concours des années 1970-1980 (ce faisant il permet d'étudier continuités et ruptures). Il complète l'étude des pratiques au collège (Manesse et Grellet, 1994) et au lycée (Veck). Cela va sans doute permettre d'avancer dans la compréhension de divers phénomènes (permanence des textes étudiés, survie des exercices...), de préciser certains mécanismes (relations formation universitaire - concours - textes officiels), de dresser un état des lieux plus précis (par exemple quant à la place de la didactique). C'est aussi — au-delà des critiques intéressantes formulées par F. Ropé à l'encontre de ce concept — une contribution à la mise en œuvre de la transposition didactique dans le domaine du français et un instrument de réflexion quant aux relations entre savoirs mis en œuvre en formation, savoirs « savants » et savoirs professionnels. Pour toutes ces raisons, il s'agit, sans nul doute, d'un ouvrage important.

Yves Reuter

Université Charles-de-Gaulle - Lille III

# EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION



**Editor** Michel GILLY, France

**Associate Editors**

Felice CARUGATI, Italy  
Martin HUGHES, United Kingdom  
Frederico PEREIRA, Portugal  
Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Switzerland  
Wolfgang SCHNEIDER, Germany

**Assistant Editor**

Michel PIOLAT, France

**Book Reviews**

Agnès BLAYE, France

**Editorial Board**

ALVES-MARTINS Margarida, Portugal  
BOSCOLO Pietro, Italy  
CARRETERO Mario, Spain  
DE CORTE Erik, Belgium  
DEMETRIOU Andreas, Greece  
DENCİK Lars, Denmark  
ENTWISLE Noel, United Kingdom  
FAYOL Michel, France  
FERREIRO Emilia, Mexico  
FONTAINE Anne-Marie, Portugal  
GARTON Alison F., Australia  
HATANO Giyoo, Japan  
HELMKE Andreas, Germany  
HUNDEIDE Karsten, Norway  
VIC Ivan, Yugoslavia  
KALMAR Magda, Hungary  
LEHTINEN Erno, Finland  
LIGHT Paul, United Kingdom  
LODEWIJKS Hans, The Netherlands  
MARTON Ference, Sweden  
McKENNA Anne, Ireland  
PALACIO-QUINTIN Ercilia, Canada  
PALMONARI Augusto, Italy  
PONTFCORVO Clotilde, Italy  
PRUCHA Jan, Czechoslovakia  
RESNICK Lauren, U.S.A.  
REUSSER Kurt, Switzerland  
ROBINSON Peter, United Kingdom  
ROGOFF Barbara, U.S.A.  
ROLLETT Brigitte, Austria  
RUBTSOV Vitaly, Russia  
SÄLJÖ Roger, Sweden  
SCHLIEHMANN Analteia, Brazil  
SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa, Switzerland  
SILBEREISEN Rainer, Germany  
TEBEROSKY Ana, Spain  
UNDHEIM Johan Olav, Norway  
VAN LIESHOUT Cornelis, The Netherlands  
VANDENPLAS-HOLPER Christiane, Belgium  
VAURAS Marja, Finland  
VERGNAUD Gérard, France  
VOSNIADOU Stella, Greece  
WEINERT Franz, Germany  
WIMMER Heinz, Austria  
WOOD David James, United Kingdom  
YOUNG Richard, Canada

EUROPEAN COUNTRIES: Price of Single Issues: US\$ 23,10

Price of Special Issues: US\$ 33,00

NON EUROPEAN COUNTRIES: Price of Single Issues: US\$ 28,60

Price of Special Issues: US\$ 38,50

## 1996 SUBSCRIPTION RATES

EUROPEAN COUNTRIES: Institutions – US\$ 89,10 — Individuals – 58,30

NON EUROPEAN COUNTRIES: Institutions – US\$ 95,70 — Individuals – 63,80

### Special Issues

- Psychology and the Learning of Mathematics (Vol. I, n° 2)  
**Guest Editor:** G. Vergnaud
- Psychology of Assessment in Education (Vol. II, n° 2)  
**Guest Editor:** D. Satterly
- Juvenil Substance Use and Human Development: New Perspectives in Research and Prevention (Vol. II, n° 4)  
**Guest Editors:** R. K. Silbereisen & N. Galambos
- Knowledge Acquisition by Text and Picture (Vol. III, n° 2)  
**Guest Editors:** G. Denhière & H. Mandl
- Early Literacy (Vol. III, n° 4)  
**Guest Editor:** E. Ferreiro
- Infancy and Education: Psychological Considerations (Vol. IV, n° 2)  
**Guest Editors:** B. Hopkins, M.-G. Pêcheux, & H. Papoušek
- The Psychology of Student Learning, Higher Education (Vol. IV, n° 4)  
**Guest Editors:** N. Entwistle & F. Marton
- Assessments of Learning Development Potential: Theory and Practices (Vol. V, n° 2)  
**Guest Editors:** F. P. Büchel & J.-L. Paour
- Psychology of Learning Physics (Vol. V, n° 4)  
**Guest Editors:** J. Bliss & A. Weil-Barais
- Writing: from Psychological Research to Educational Perspectives (Vol. VI, n° 2)  
**Guest Editors:** P. Boscolo, E. Espéret, & M. Fayol
- Interactional Learning Situations with Computers (Vol. VII, n° 4)  
**Guest Editors:** A. Blaye, P. Light, & V. Rubtsov
- Prediction of Reading and Spelling Evidence from European Longitudinal Research (Vol. VIII, n° 3)  
**Guest Editor:** W. Schneider
- Everyday Life, Social Meanings, and Cognitive Functioning (Vol. VIII, n° 4)  
**Guest Editors:** F. Carugati & M. Gilly
- Adult Practices and Children's Learning, Communication and the Appropriation of Cultural Tools. (Vol. IX, n° 2)  
**Guest Editor:** R. Säljö
- Learning and Development: Contributions from Vygotsky's Theory (Vol. IX, n° 4)  
**Guest Editors:** B. Schneuwly & M. Brossard
- Research in Distance Education Materials (Vol. X, n° 2)  
**Guest Editors:** M. Valeke & M. Thorpe
- Process-Oriented Instruction: Improving Student Learning (Vol. X, n° 4)  
**Guest Editors:** F. P. C. M. de Jong & S. Volet
- .....  
The Child's Functioning at School – Special Number Poitiers 1988  
**Guest Editors:** S. Ehrlich & A. Florin

The E.J.P.E. is published quarterly in March, June, September and December. Four issues form a Volume. Two of the four issues each year are devoted to a special theme.

### ORDERS AND SUBSCRIPTIONS TO THE PUBLISHER

EJPE/ISPA-CRL – Rua Jardim do Tabaco, 44 – 1100 Lisboa – Portugal

Payments should be made by international check to EJPE/ISPA; or by Credit card American Express, Visa or Euromaster

ARTICLES - Junio high school

*Bernard Jardel* - The necessity of a theory and practice of teaching agent. 5

During the last ten years many attempts to develop the junior high school as an autonomous educational unit and as a link between school and « lycée » have been made. This chaotic change is now in a dead end. A cross analysis of the trainers discourse and of new scientific knowledge generated by various fields, opens new perspectives. The final issue is a concept of change which links pedagogy with organization, culture, relationship, ethics. The author then concludes with this assertion : We must think of the junior high school as a « learning organization ». Because pupils learn better if the teacher works in an organization which allows him to learn and which is also « learning ».

*Françoise. Gay, Nicole. Berthier, François Petit* - Culture and initiative of junior high school teachers. 19

Junior high school is the main place where educational stakes are discussed by the whole educational community (teachers, Heads and other school staff) who endeavour to define locally common objectives, in a context of dubiousness as for the global aims of education. The result is the production of differentiated working modes among schools. Through the analysis of teachers answers to a questionnaire on action taking in secondary schools, the authors draw up a typology with four categories. Each type brings into operation various strategies to face the daily difficulties of the profession. Representations (concerning the profession, the administration part, autonomy, individual and collective work, decision making, teacher missions) underlies these strategies. The authors also try to enlight three major factors of action taking : the feeling of independence towards administration and colleagues, teamwork, administration representations.

*Yann Forner, Odile Dosnon, Annette Gonnin-Bolo, Joël Lebeaume* - Periods of training in enterprise : what are their effects on secondary school students ? 33

Periods of training in enterprise for students of secondary school become widespread. A survey has been conducted about the effects of this activity by two french organizations : the National Institute for the Pedagogical Research (INRP) and the National Institute for the Study of Work and Vocational Guidance (INETOP). The periods of training in enterprises are positively valued by the young people who are involved in them. A global approach shows the weakness of the effects of these periods on vocational maturity, scholastic motivation, anxiety and vocational interests. A more differentiated approach provides varied informations about the requisites for the appearance and development of these effects.

*Gilles Combaz* - The example of public junior high schools in a french province. 43

In France the eighties are an important step in the evolution of the education system functioning. The previous standardized solutions have proved unable to reduce social inequalities at school. Some actions were taken at the local level to differentiate schools. Measures intending to decen-

tralize the educational system and increase schools autonomy are they compatible with the principle of equal opportunities ? In this article the author shows that it is not the case. With the example of educational action projects in provincial junior high schools, we see that variations affecting the nature of knowledge and skills transmitted on that occasion are not distributed by chance in correlation with the social composition of the school population. A hierarchical organization emerges, which contributes to school social segregation. Some schools avoid this shift, especially those in a popular environment, and become deeply involved in artistic activities.

*Olivier Cousin* - Construction and evaluation of the « school effect » : colleges work.

59

A survey was conducted among the pupils of twelve junior high schools from the second to the fourth year. Selection and orientation mechanisms were analysed in each phase of the school system, with the help of a multivariate regression method. Though some variables have a strong predictive capacity, concerning school success (social origin, age, sex), pupils selection differs according to the schools. So colleges produce (partly) school failure. Though there is a strong correlation between the social composition of a school and pupils orientation, some results are significantly different. This is due to a school effect : the selectivity of a school is not only the result of its social composition, it is also the product of the actions and behaviours of the actors (leaders, teaching staff).

Social cohesion differs according to the schools, the least selective are those which have collective goals and do not separate educational tasks and pedagogical acts.

*Frédéric Tupin* - Action space for teachers and democratization : teaching narrative writing.

77

In this article, the author is tackling a problem which his doctoral thesis was dealing with : how to mark the boundaries of the space available for the teacher to solve the problem of balance between development for all and individual development, by means of specific professional choices, considered here in a cultural educational perspective. The « academic democratization » dimension is central to this problematic, whether it is taken in account in a conscious or unconscious way. The complementarity of sociological, linguistic and didactical approaches seems obvious when reading the results, if the aim is to widen this action space.

*Michel Grangeat* - How to make profitable use of the first form entry test.

89

The national first form entry test can be analysed in view of the content of its exercises, the contextual elements leading to the pupils success, and the mastering of the basic mental activities. Such a study - done with the results of nine classes of a secondary school situated in a Z.E.P. \* - specifies the nature of the idea of knowledge the pupils have, this enabling it to be used as a lever to gradually orientate it towards secondary school's requirements. Thank to this study, which goes along other research, educational methods and tools, especially metacognitive ones, making positive use of the cognitive reasoning of the pupils, can be apprehended.

\* Zone d'Education Prioritaire : Education Priority Areas (EPA's)

# CONGRÈS ET COLLOQUES

COLLOQUE PESTALOZZI A ANGERS (9-10-11 juillet 1996)

Le 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Pestalozzi (1746-1827), fait citoyen de la République Française par le décret d'août 1792, sera célébré à Angers, les 9, 10 et 11 juillet 1996, par un Colloque international francophone qui prendra pour thème :

## Le pédagogue et la modernité

Chaque séance, consacrée à un sous-thème, sera constituée par un exposé plus historique sur la position de Pestalozzi, puis par un second, plus général, sur l'état actuel de la question, enfin par un débat avec les participants.

### Les sous-thèmes abordés seront :

Le pédagogue et les défis de la modernité (Philippe Mérieu et Peter Stradler)

Le pédagogue aux prises avec la politique (Daniel Tröhler et Jean Houssaye)

Quel discours de la Méthode ? (Jürgen Helmchen et Michel Develay)

Pédagogie et christianisme (Michel Soëtard et Guy Le Bouëdec)

Le pédagogue en mal de philosophie (Fritz-Peter Hager et Guy Avanzini)

Modernité et archaïsme en pédagogie (Daniel Hameline)

### Pour tout renseignement :

Colloque Pestalozzi - ISEA-UCO

BP 808

49008 ANGERS-CEDEX 01

Tél. : 41 81 66 24

Fax : 41 24 71 04

## COLLOQUE DE L'ADMÉE-EUROPE

(Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education)

« Dix années de travaux de recherche en évaluation »

18-19-20 Septembre 1996

GRENOBLE

Le département des Sciences de l'Education de l'Université Pierre Mendès France organise, pour les dix ans d'existence de l'ADMÉE, un colloque sur le thème suivant :

**Dix années de travaux de recherche en évaluation**

**Quelles lignes de force ?**

**Quelles perspectives ?**

*Pour tous renseignements :*

**COLLOQUE ADMÉE 1996**

UNIVERSITE PIERRE MENDES-FRANCE - DEPARTEMENT SCIENCES DE L'EDUCATION  
BP 47X

F 38040 GRENOBLE CEDEX 9

Permanence téléphonique TOUS LES MATINS au 76 82 58 86

Fax : 76 82 40 11

---

17<sup>e</sup> Congrès de la CESE  
Athènes, 13-18 octobre 1996

### **ASSOCIATION EUROPÉENNE D'ÉDUCATION COMPARÉE COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE**

*L'Education et la structuration de l'espace européen :  
Centre-périphérie, Nord-Sud, Identités-altérités*

**A. Ateliers en rapport avec le thème du Congrès :**

1. Centre-périphérie : clivages structurels et dynamique des échanges.
2. Mondialisation entre uniformisation et pluralisme : aspects éducatifs.
3. Religion, laïcité et tolérance dans l'évolution éducative en Europe.
4. Identités européennes et images de l'Autre.
5. Processus de transition en éducation dans les sociétés d'Europe centrale et orientale.
6. *Education et structuration de l'espace méditerranéen.*
7. Union Européenne et politiques éducatives et sociales.

**B. Deux ateliers libres.**

**C. Atelier des jeunes chercheurs en Education Comparée.**

*Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez contacter :*

Madame Marie ELIOU

Professeur à l'Université d'Athènes

9 rue Alfeiou

GR - 11522 Athènes

Fax n° + 30-1-64 31 731 (domicile/home fax)

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 – JUIN 1996

Serge BLANCHARD

Introduction à l'article de C. Hill et M. Corbett

Clara E. HILL et Maureen M. CORBETT

La recherche sur les processus et l'efficacité  
de la relation d'aide en psychologie du conseil :  
Histoire et perspectives

Jean-Luc MURE

Les représentations des enseignants du second degré  
face aux exigences du nouveau contexte éducatif  
de l'orientation

Paulette ROZENCWAJG et Bruno TROSSEILLE

Approches cognitive, didactique et différentielle  
de la représentation des concepts scientifiques

María Teresa MUÑOZ SASTRE

La théorie de Gottfredson : Travaux empiriques

*Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1996*

**France : 270 FF – Étranger : 330 FF – Vente au numéro : 90 FF.**

*Adressez directement commande et paiement à :*  
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.  
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris  
Tél. : 44 10 78 33

# recherches.

## Editorial

### Fragments d'oral

M.-M. Caeterman, Collège de Marquette ;  
F. Darra, IUFM Lille ;  
P. Denauw, Collège Vauban - Maubeuge ;  
S. Suffys, Collège Duplex - Lille ;  
M.P. Vanseveren, Collège de Fresnes-sur-Escaut

### Paroles d'élèves

P. Heems, Ecole P. & M. Curie - Fresnes-sur-Escaut

### Des élèves parlent de l'oral

M.-F. Desprez, Ecole Voltaire-Diderot - Roubaix

### Souvenirs d'oral. Quelques récits touchant aux oraux de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat, agrémentés de réflexions qui se voudraient didactiques

B. Daunay, Lycée d'Haubourdin  
N. Denizot, Lycée Anatole France à Lillers

### Le partage des mots : parler en terrain connu et défricher des terrains d'entente

S. Suffys, Collège Duplex - Lille

### « Gaël, c'est quoi un antonyme ? » Quelques réflexions autour de la parole des élèves en classe

D. Fabé, Collège de Provin

### Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée

E. Nonnon, IUFM Lille

### Un module pour initier les élèves à la prise de parole

N. Boudet-Antikow, Lycée Paul Hazard - Armentières

### Pratiques d'oral dans le travail de groupe

B. Daunay, Lycée d'Haubourdin  
I. Delcambre, IUFM Lille  
S. Marguet, Lycée d'Haubourdin  
C. Sauvage, Lycée d'Haubourdin

### Si les paroles ne s'envolent plus... ou comment l'audiovisuel peut contribuer à la didactique de l'oral dans le cadre d'une approche communicationnelle en français

M.L. Martinez, CIEP Sèvres

### Des nouvelles du livre pour la jeunesse

E. Vlieghe, Collège de Wattignies



## PARLER



## recherches

## N°22

60f + 16f de port

commande :

E. Vlieghe

180 rue d'Artois

59000 Lille

Revue de didactique et de pédagogie du français

A.F.E.F - Lille N°22 1995 1 60 Frs



## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M<sup>me</sup> (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal .....

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature .....

### TARIFS

	jusqu'au 31 juillet 1996	du 1 <sup>er</sup> août 1996 au 31 juillet 1997
<b>Abonnement (4 numéros) :</b>		
France (TVA 2,1 %) .....	218 F ttc	300 F ttc
Corse .....	300 F	
DOM .....	215,76 F	296,92 F
Guyane, TOM .....	213,52 F	293,83 F
Etranger .....	280 F	370 FF
<b>Le numéro (TVA 5,5 %) .....</b>	59 F ttc	80 F ttc

**Institut National de Recherche Pédagogique**  
 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79  
 Abonnements : (1) 46.34.90.81  
 Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**  
**Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux** (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05**

2

TRIMESTRE 1996

...

...

...

...

...

...



# s o m m a i r e

## ARTICLES

### Les collèges

Bernard Jardel – *Dix ans de « changement au collège » : le point de vue des formateurs.*

Françoise Gay, Nicole Berthier, François Petit – *Culture et initiative des enseignants de collège.*

Yann Forner, Odile Dosnon, Annette Gonnin-Bolo, Joël Lebeaume – *Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collège ?*

Gilles Combaz – *Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité de chances : l'exemple des collèges publics d'un département français.*

Olivier Cousin – *Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges.*

Frédéric Tupin – *Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège.*

Michel Grangeat – *Tirer parti de l'évaluation d'entrée en sixième.*

## NOTE DE SYNTHÈSE

Marie-Claude Derouet-Besson – *Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique.*

## NOTES CRITIQUES