

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'administration de l'éducation



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. 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. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Jean-Claude FORQUIN, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). 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 honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Científico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOËTARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

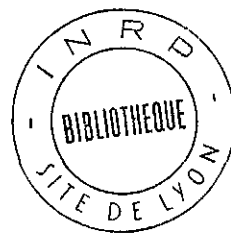
CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

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

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, 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. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi 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, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

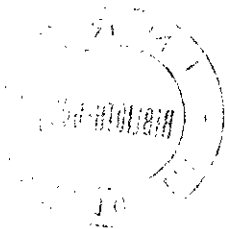


*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*"L'Homme moderne
et son éducation"*





© INRP, 2000 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

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

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

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

www.inrp.fr

ARTICLES

L'administration de l'éducation

(dossier coordonné par Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq)

- Jean-Louis Derouet* – Présentation. Une science de l'administration scolaire est-elle possible ? p. 5
- André Brassard* – L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise p. 15
- Monica Gather Thurler* – L'innovation négociée : une porte étroite p. 29
- Patricia Broadfoot* – Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur p. 43
- João Barroso* – Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif p. 57

**

- Christian Maroy, Vincent Dupriez* – La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone p. 73
- Jacques Tardif, Annie Presseau* – L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents p. 89
- Saint-Cyr Chardon* – Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3 p. 107
- Sophie Morlaix* – Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège p. 121
- Christiane Page* – Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école p. 133

NOTE DE SYNTHÈSE

- Yves Dutercq* – Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives p. 143

NOTES CRITIQUES

- F. Baluteau* – Les savoirs au collège (V. Isambert-Jamati) p. 171
- Y. Clot (éd.)* – Avec Vygotski (E. Nonnon) p. 173
- L. Demailly, P. Deubel, N. Gadrey, J. Verdière* – Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats (F. Bégyn) p. 176
- J.C. Herreras* – L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne (D. Groux) p. 178
- J. Houssaye (dir.)* – Éducation et philosophie. Approches contemporaines (A. Kerlan) p. 181

<i>F. Jacquet-Francillon</i> – Instituteurs avant la République. La profession d'instituteurs et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire (A.-M. Chartier)	p. 184
<i>A. Kerlan</i> – La science n'éduquera pas (L. Loeffel)	p. 186
<i>J.-N. Luc</i> – L'invention du jeune enfant au XIX ^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle (É. Plaisance)	p. 188
<i>H. Peyronie</i> – Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école (J. Hédoux)	p. 191
<i>P. Rayou</i> – La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines (C. Montandon)	p. 196
INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 1999	p. 199

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

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Présentation.

Une science de l'administration scolaire est-elle possible ?

Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration

Jean-Louis Derouet

Il y a une dizaine d'années, Francine Dugast, alors directrice de l'INRP, et Michel Bernard, ont attiré mon attention sur la question de l'administration scolaire. Comme tous les autres chercheurs du domaine, j'avais jusque-là travaillé sur le fonctionnement des établissements sans trop poser la question du maillage qui constitue ces établissements en système. À l'occasion d'un voyage d'étude, ils m'ont demandé d'établir le dialogue avec les collègues québécois, et de dresser un bilan de la situation française (Bernard, 1994). La différence était évidemment flagrante. Au Québec, il existe un département d'administration scolaire dans toutes les facultés d'éducation, qui forme aussi bien les chefs d'établissement et les inspecteurs que les cadres des collectivités territoriales. Et cette situation est aussi celle du monde anglo-saxon : il existe un milieu scientifique nombreux, organisé autour d'associations, de revues, et de paradigmes scientifiques bien identifiables (Evers et Lakowski, 1991). Par comparaison, la France faisait pauvre mine : mis à part les travaux programmatiques de Jacques Ardoino (1977) et l'effort d'André de Peretti (1976) pour adapter une psychosociologie des organisations aux institutions éducatives, les chercheurs avaient à peu près totalement ignoré ce domaine.

La *Revue française de pédagogie* me sollicite dix ans plus tard pour tenter un nouveau point, en compagnie d'Yves Dutercq. Celui-ci a justement

beaucoup œuvré pour problématiser la décentralisation de l'éducation en termes de politique publique (Dutercq, 2000) et il entreprend maintenant une recherche sur les changements que cette décentralisation a entraînés dans les modes d'encadrement. Cette simple référence montre que la situation a changé, mais l'exercice de mise en perspective auquel je me suis livré m'amène à nuancer cette première impression. Après avoir caractérisé à grands traits le nouveau secteur qui a émergé, je tenterai d'expliquer en quoi il me semble que l'essentiel reste à faire, c'est-à-dire étudier les échanges, les traductions, voire les récupérations et les détournements qui se développent en permanence entre les sciences humaines et sociales et l'activité administrative. Et, dans le prolongement de cette réflexion, avancer quelques propositions pour tenter de dépasser la contradiction si souvent dénoncée entre le souci d'utilité de la recherche et le souci de sa qualité et de son indépendance.

UNE SCIENCE DES POLITIQUES PUBLIQUES LOCALES D'ÉDUCATION : L'ÉMERGENCE D'UN RÉSEAU EUROPÉEN

Incontestablement, les recherches se sont développées et se sont détachées de la seule

question du fonctionnement des établissements. Ceux-ci apparaissent comme des unités élémentaires constitutives d'un réseau et l'interrogation se déplace vers les modes de coordination de ce réseau. En cela la recherche accompagne le changement de référentiel du monde politico-administratif. L'ancien modèle était caractérisé, en France, par l'image de la pyramide : la rue de Grenelle définissait le bien commun et les établissements n'étaient que de simples unités d'exécution. La critique de ce modèle est presque aussi ancienne que l'École de la République (Gautherin, 1991), mais ce n'est que depuis les années quatre-vingt qu'a émergé un modèle alternatif. Celui-ci repose sur l'autonomie des établissements. Ce sont les établissements qui, dans un cadre national progressivement déréglementé, doivent définir un bien commun local conciliant l'universalité républicaine et les particularités des situations locales. Et le système éducatif se reconstruit à partir d'une série de conventions partant des établissements. Conventions entre les établissements et les collectivités territoriales ou les entreprises pour financer des opérations spécifiques ; conventions entre établissements pour répartir les élèves et les filières, gérer le remplacement — voire la nomination — des enseignants ; conventions même avec la hiérarchie qui ne garde sa fonction de contrôle et de sanction que pour quelques cas exceptionnels et agit plutôt, dans la majorité des cas, par incitation et conseil. La réalité du fonctionnement se trouve quelque part entre ces deux modèles. Le premier est rejeté comme archaïque et bloquant mais est encore bien présent dans les règlements et les routines cognitives des acteurs. Le second est officiellement prôné comme plus efficace et plus démocratique mais progresse lentement. Cette situation explique l'intérêt des chercheurs pour les nouvelles procédures de coordination de l'action qui se mettent en place. Cet intérêt a en outre trouvé son identité épistémologique dans un rapprochement entre la sociologie de l'éducation et les sciences politiques. Celles-ci, qui ont beaucoup travaillé sur la notion de politique publique, ont abouti à la conception d'un nouveau management public qui intègre aussi bien la montée en puissance des collectivités territoriales que la revendication d'un droit des usagers. Un important milieu de recherche s'est constitué qui s'exprime en particulier par la revue *Politique et management public* et qui croise les regards de politistes, de sociologues et d'économistes. Ce

milieu est resté jusqu'à présent assez indifférent aux questions d'éducation. On peut s'en étonner dans la mesure où le point focal de sa réflexion est la remise en cause de l'État-providence par le néo-libéralisme. L'éducation fait partie, avec le droit au travail et la sécurité sociale, des piliers de cet État-providence et son organisation est naturellement au cœur des débats d'opinion. Cette indifférence s'explique sans doute par les aléas de la commandite. Le ministère de la Santé et celui de l'Équipement ont une tradition d'appels d'offre larges, qui situent leur action au sein d'une réflexion politique faisant appel à des compétences très diverses. L'Éducation nationale en revanche s'adresse à un milieu beaucoup plus restreint et déjà spécialisé. C'est le Commissariat général au Plan qui a intégré, en 1994, l'analyse des politiques d'éducation au sein d'un appel d'offres concernant l'évaluation des politiques publiques territoriales. Les nombreux — et riches — appels d'offres gérés par l'ex-Direction de l'Évaluation et de la Prospective n'ont guère repris cette dimension et l'initiative du rapprochement est venue en partie de la haute administration elle-même et des sociologues. La sociologie de l'éducation avait depuis longtemps assimilé les acquis de la sociologie des organisations pour l'analyse du fonctionnement des établissements scolaires (Paty, 1981). Celle-ci permet d'aborder un certain nombre de problèmes d'administration scolaire : le fonctionnement des rectorats et des inspections académiques et même la coordination des réseaux d'établissements (Demailly, Elias, 1991 ; Demailly, Deubel, Gadrey, 1998) mais des limites sont vite apparues, qui tiennent justement à une certaine dépolitisation de l'objet (Corcuff, 1993 ; Corcuff, Lafaye, 1989). Dans ces conditions un rapprochement s'est esquissé à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, qui est parfaitement théorisé par l'article d'Anne Van Haecht « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques » (1998). Un réseau européen s'est constitué autour de cette proposition, dont Yves Dutercq retrace les contours dans la note de synthèse qui conclut ce dossier. Ce projet emprunte aux sciences politiques un certain nombre de leurs concepts, celui de référentiel et celui de gouvernance, en même temps qu'un usage de la notion de réseau qui gagnerait quelquefois à être mieux contrôlé (Derouet, 2000). Il ne renonce pas pour autant aux problématiques propres à la sociologie de l'éducation, en particulier celle de l'égalité d'éducation. Sa réflexion

s'organise donc autour de la question suivante : la décentralisation représente-t-elle un retrait de l'État devant la montée des forces du local, ou un changement de forme, celui-ci continuant d'assumer ses devoirs traditionnels par de nouveaux moyens ?

Cette problématique francophone est très proche de celle d'un certain nombre de chercheurs anglo-saxons, comme ceux qui se rassemblent autour de Stephen Ball et du *Journal of Education Policy* et qui s'opposent à la conception de l'autonomie des établissements que les gouvernements conservateurs ont dérivé de l'exemple de la *self managing school* australienne (Caldwell et Spinks, 1988, 1992, 1998 ; Smyth, 1993). Le lecteur trouvera dans l'article de Patricia Broadfoot une présentation de la similitude des problématiques et de leurs convergences autour du problème de l'évaluation, en même temps qu'une analyse des sens différents que les mêmes références peuvent prendre en fonction des histoires et des contextes nationaux. De même l'article de João Barroso reflète la manière dont les deux influences s'affrontent au Portugal : un décalque sans précaution du modèle australien porté par les néo-libéraux et la recherche d'une nouvelle forme d'État régulateur qui intègre l'apport des travaux francophones, portée par la social-démocratie.

Il faut toutefois convenir que ces recherches ne relèvent pas de ce qui est identifié, dans leur pays respectifs, comme une science de l'administration scolaire. Ce domaine existe par ailleurs et sa structuration a été très bien décrite, pour le monde anglo-saxon, par le livre d'Evers et Lakomski (1991) dont j'ai rendu compte dans cette revue (Derouet, 1996). Dans cet ouvrage, un management néo-behavioriste, qui cherche à améliorer les performances du système au profit des dominants, est opposé à une approche critique, qui s'interroge sur la construction du phénomène administratif et souhaite donner à tous les moyens de le maîtriser. Le domaine francophone apparaît sensiblement décalé par rapport à cette problématique. Il existe certes quelques manuels qui démarquent les instruments du management d'entreprise pour les adapter aux organisations éducatives mais ces tentatives se situent souvent aux marges du milieu scientifique. De la même façon, l'opposition entre service public et marché n'a pas dans la francophonie un rôle aussi structurant que dans le monde anglo-

saxon. Dans la France du début des années quatre-vingt, certains avaient espéré, et d'autres craint, que l'autonomie des établissements n'aboutisse à la déstructuration du service public et à son remplacement par un libre marché des formations. Il apparaît aujourd'hui que le problème se pose différemment. Pour différentes raisons, le rôle du marché reste limité. Si, en revanche, les inégalités entre les établissements augmentent bien, l'analyse révèle que cette évolution ne tient pas tant à la pression des consommateurs qu'à une multitude de petits réajustements qui sont opérés au sein des établissements eux-mêmes. Ce constat change et complexifie la problématique. Il n'est plus question d'opposer un bon service public à un mauvais marché mais de réfléchir sur de nouveaux modes de coordination de l'action qui brouillent les frontières entre le public, le privé et l'associatif : phénomène que les sciences politiques ont tenté de formaliser par le concept de gouvernance (Dutercq, 1999).

Ce milieu scientifique tend peut-être à exprimer une spécificité de l'Europe continentale, attachée au rôle de l'État et méfiant vis-à-vis du *self government*. J'ai déjà évoqué l'exemple du Portugal, je pourrais également trouver des exemples en Allemagne, en Espagne, en Italie... Peut-on pour autant dire qu'il s'agit d'une science de l'administration scolaire ? On retrouvera partout la même distinction. Ces recherches développent un nouveau domaine de spécialité académique qu'on pourrait appeler une science des politiques publiques d'éducation. Il ne s'agit pas d'une science de l'administration scolaire, avec ce que cette expression implique de lien, même distancié et critique, avec la pratique administrative. Il existe bien une branche de cette nouvelle science politique qui s'intéresse à l'aspect cognitif du phénomène administratif et qui étudie l'activité des administrateurs, leur modes de qualification des personnes et des situations, les déontologies qu'ils construisent pour faire face aux exigences de nouveaux modes de gestion, etc. Mais cette approche reste minoritaire et la question du rapport de la science des acteurs avec celle des chercheurs est esquivée, ce qui affaiblit la démarche sur le plan épistémologique mais aussi politique : les complicités entre les chercheurs et la haute administration sont souvent telles que la recherche peut être soupçonnée de n'être qu'une mise en forme de l'opinion commune de la hiérarchie.

UNE DÉFINITION COGNITIVISTE DE LA SCIENCE DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE : UNE FIGURE EXEMPLAIRE DES SCIENCES DE TRANSFERT ?

Il y a sans doute là une question qui fait la difficulté mais en même temps l'intérêt épistémologique d'une science de l'administration scolaire. La science des acteurs constitue un ensemble composite qui récupère une grande partie des savoirs ou des méthodes produites par les sciences humaines et sociales : psychologie, sociologie, économie, histoire, sciences politiques, etc., mais en transforme les enjeux. Elle traduit ces connaissances en instruments de pouvoir et les intègre à un ensemble complexe qui comprend aussi des options politiques, des jugements moraux, des routines techniques, des relations entre personnes, etc. Disons tout de suite que ce fonctionnement n'a rien d'original. La société a toujours récupéré les images d'elle-même que lui proposaient les intellectuels, mais ce phénomène est particulièrement développé aujourd'hui. Lorsque, sociologue des établissements scolaires, j'interroge des enseignants, des parents, voire des élèves, sur leur établissement, tous commencent par me parler de son recrutement social. Et par établir une relation entre ce recrutement et les performances de l'établissement ou d'autres problèmes, comme ceux que posent la violence ou la drogue. Beaucoup analysent le fonctionnement de l'établissement à partir des « enjeux de pouvoir » qui opposent les collectivités territoriales aux personnels de l'Éducation nationale, ou les enseignants au chef d'établissement. D'autres vont utiliser la psychologie ou la psychanalyse. Le chef d'établissement « a un problème avec les femmes » (ou avec les hommes si c'est une femme...); tel professeur a des complexes, tel autre refoule une homosexualité latente, etc. Cette situation générale est accentuée dans les milieux de la gestion et de la haute administration, qui ont un accès direct à la recherche, fréquentent les mêmes lieux que les chercheurs, parfois les financent. Cette rencontre a produit une science intermédiaire, le management. Installé depuis une cinquantaine d'années dans les entreprises, cette approche s'est acclimatée plus récemment dans le domaine de l'administration publique et touche l'Éducation nationale depuis une dizaine d'années. Le phénomène est cependant suffisamment avancé pour que la recherche doive se situer par rapport à ce nouvel état du système. Ce n'est que très récemment

que les sciences humaines et sociales sont sorties de l'alternative simpliste entre une visée utilitaire qui les met au service des puissants et le superbe isolement d'une science critique qui a les mains propres mais qui n'a pas de mains. La seule façon de dépasser ce dilemme est de prendre le processus de récupération pour objet et de tenter une sociologie du management.

Pour s'en tenir d'ailleurs à cette alternative, qui joue un rôle central dans l'analyse d'Evers et Lakomski (1991), le choix d'une coopération directe entre science et administration ne me paraît pas honteux. Il correspond à une mission, partie intégrante de la notion de service public : mettre les résultats de la recherche au service des acteurs pour les aider à renouveler ce que Lucien Febvre appelait leur « outillage mental ». Et il n'implique pas nécessairement la soumission à la commande de la hiérarchie. Dans les sociétés démocratiques, les acteurs de la décision sont divers et les commanditaires de la recherche le sont aussi. Les chercheurs se trouvent confrontés, comme tous les autres citoyens, à un espace de contraintes et d'opportunités qui encadre leur action mais leur laisse des marges de liberté. Le problème n'est donc pas tant politique ou moral qu'épistémologique : comment transformer des savoirs académiques en compétences stratégiques ? C'est charité de dire que les savoirs intermédiaires fabriqués par les sciences du management ne sont pas toujours convaincants. Les critiques sont longtemps venues des milieux de la recherche, qui mettent en cause, dans le meilleur des cas, la transformation de problématiques en doctrine, et, dans les pires, de pures impostures. Longtemps ces approches ont pu se défendre en arguant de leur réussite : si elles ne convainquaient pas les chercheurs, elles séduisaient du moins les patrons. Mais depuis quelques années une partie des critiques vient des milieux industriels qui constatent l'inefficacité de certains conseils ou de certaines formations. L'Éducation nationale se trouve confrontée au même dilemme. Le risque est évident de voir se développer des constructions opportunistes qui ne correspondent ni à une science, ni à une véritable capacité de prise sur le réel. Et ce risque est d'autant plus grand que l'entreprise correspond à un marché. Les MAFPEN en ont fait l'expérience hier, on l'observe aujourd'hui dans les milieux qui se rassemblent autour de la notion d'innovation. Si les MAFPEN ont effectivement fait émerger la notion

d'établissement dans la conscience des acteurs, et avec elle, l'idée que l'éducation se gère, elles ont également diffusé la « gestion mentale », la « remédiation cognitive », l'« analyse transactionnelle », etc., dont le statut scientifique et l'efficacité pratique sont sujettes à caution. Et combien de trahisons des approches scientifiques qui tentent de penser la complexité (analyse de système, multi-référentialité, etc.) pour justifier des macédoines qui n'ont de nom dans aucune langue. Je comprends, dans ces conditions, la conclusion du rapport de la Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation qui affirme que partout où la recherche en éducation s'est préoccupée de pratique et de formation, cette orientation s'est développée aux dépens de la qualité des recherches (Charlot *et al.*, 1995). Je la comprends mais je n'y adhère pas. Elle signale un vrai problème, mais la position de retrait qu'elle suggère n'est guère tenable pour un chercheur en éducation. En même temps, il est certain que la notion de transfert, et même celles de traduction ou de transposition ne suffisent pas, surtout lorsqu'il s'agit de décrire l'échange avec un milieu professionnel qui partage une partie de la culture du monde savant.

Si je ne refuse nullement cette première définition qui met la science de l'administration scolaire au service de l'action, elle ne constitue en effet qu'un premier niveau de l'analyse. Pour moi, l'enjeu principal est de maîtriser ce phénomène de « récupération ». Disons tout de suite que je ne confère aucun sens péjoratif à ce terme. Je l'emploie au sens de l'archéologie, qui décrit, par exemple, la manière dont des éléments détachés à des monuments romains ont été intégrés à des constructions médiévales qui en modifient à la fois la fonction et le sens. Le transfert du domaine de l'architecture à celui de la culture a déjà été opéré par les historiens eux-mêmes. Cette notion est au cœur de la thèse de Jacques Fontaine qui montre comment les « Étymologies » d'Isidore de Séville ont récupéré les savoirs du monde païens pour jeter les bases d'une culture chrétienne (1959). En cela, la notion de récupération relève de la même analyse que celle que Lévi-Strauss a menée, dans des pages célèbres, sur l'activité de bricolage. Si la science produit des savoirs qui sont ensuite récupérés par l'administration, les chercheurs doivent s'en réjouir et contribuer, autant qu'ils le peuvent, à ce travail pour qu'il s'accomplisse le plus correctement possible. Mais ils doivent en même temps, pour conserver leur faculté de critique et

de prospective, constituer ce processus en objet de recherche. Je donnerai donc volontiers cette définition de la science de l'administration scolaire : une science de la science des acteurs qui font de l'administration, qui tient compte du fait que la science des acteurs récupère les connaissances produites par les sciences humaines et sociales et situe l'étude de ce phénomène au centre de son entreprise.

Comment penser ce processus ? Pour cela, les sciences de l'éducation auraient peut-être intérêt à s'inspirer du programme fort de sociologie de la science proposé par John Law et Bruno Latour (1984). Celui-ci a été développé, dans le domaine industriel, par le Centre de Sociologie de l'Innovation de l'École des mines. Ses travaux étudient la circulation des savoirs et des pouvoirs dans des réseaux qui relient les laboratoires scientifiques au politique, aux entreprises, aux relations entre les personnes, etc. (1992) Leur principal apport est de ne pas séparer la sociologie du milieu scientifique de l'analyse des contenus de connaissances. D'autres approches traitent séparément la sociologie du milieu scientifique — son organisation, ses modes d'institutionnalisation, la concurrence entre les écoles, etc. — et les connaissances qu'il produit, dont l'évaluation serait censée reposer sur des critères de vérité indépendants des négociations sociales. La grande supériorité de l'approche latourienne est de développer le principe qu'il a trouvé chez Deleuze et Guattari (1989) : tout peut être connecté à tout. Les petites choses (les relations entre personnes, les problèmes matériels et techniques) aux grandes choses (théories scientifiques, règles de l'échange, organisation politique, etc.) Et naturellement, le savoir au pouvoir (Derouet, 2000). Si l'on se réfère à cette théorie, l'objet de la science de l'administration scolaire est le réseau qui relie la production de connaissances académiques, en sociologie, en psychologie, en économie, etc., au travail des administrateurs. Dans ce réseau, l'analyse fait apparaître des nœuds qui sont des lieux de traduction. Telle commission par exemple qui confronte l'expérience d'administrateurs et de chercheurs et invite ceux-ci à traduire leurs analyses en indicateurs de pilotage utiles pour l'administration. Dans l'analyse de ce fonctionnement, la notion de transfert apparaît totalement insuffisante. Il faut passer à la notion de circulation des savoirs entre sciences et administration. Comment l'activité administrative

mobilise-t-elle les résultats scientifiques ?
Comment la science récupère-t-elle l'expérience
professionnelle ?

LA CIRCULATION DES SAVOIRS ENTRE SCIENCE ET PRATIQUE ADMINISTRATIVE : LA QUESTION DE LA REPROBLÉMATISATION

Le dilemme est très clair dans le domaine de la formation. Celle-ci reste, en France, du domaine de la direction ministérielle qui gère les personnels. Cette confusion des responsabilités apparaît comme une anomalie à nos partenaires québécois ou anglo-saxons, mais il serait réducteur de n'y voir qu'une question de pouvoir. Il est probable qu'en confiant la formation des cadres à l'université, le ministère craindrait de perdre une dimension essentielle : la possibilité de modeler la conscience individuelle et collective de ses cadres. Mais la difficulté est plus profonde. Est-ce que les apports des différentes disciplines académiques constituent un corpus susceptible de soutenir la construction de la compétence professionnelle des cadres de l'éducation ? Il faut bien convenir que non. Une analogie peut expliquer ce propos. J'ai engagé avec quelques collègues une enquête sur la formation générale commune dans les IUFM. Le but de cette formation était de récupérer les acquis des différentes sciences sociales pour les transmuter en une nouvelle culture professionnelle qui reconstitue, dans le monde actuel, cette « colonne vertébrale morale » qui avait fait la force des hussards de la République. Or, qu'observons-nous ? Dans un certain nombre de cas, le principe même de la formation générale et commune a été abandonné, ou contourné, en organisant des conférences ou des journées culturelles. Là où la formation générale et commune est assurée, les universitaires se sont presque partout retirés, laissant la place à des professionnels : chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation, etc. Pourquoi ? L'exemple le plus éclairant est celui qui concerne l'enseignement en milieu difficile. De nombreux modules portent sur ce thème, avec des titres divers. Au départ, ceux-ci portaient volontiers des résultats de la recherche : la sociologie de la reproduction, les travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir des élèves, ceux de Bernard Lahire sur les liens entre la culture écrite et les inégalités scolaires, etc. Très vite il est apparu

que, si ces connaissances enrichissent la culture des futurs enseignants, elles ne leur fournissent pas les compétences nécessaires pour gérer une situation. D'où l'appel à des professionnels qui, sans prétendre à la théorisation de leurs pratiques, offrent des repères utiles. On peut raisonner de même pour la formation des personnels d'inspection et de direction. Comment faire pour que des connaissances construites dans le domaine académique deviennent des compétences efficaces dans le domaine de la pratique ? L'exemple du management montre qu'il ne s'agit pas de fabriquer une science intermédiaire, mais d'organiser une circulation des savoirs et un travail de reproblématisation qui fasse que les savoirs construits dans une sphère prennent sens et efficacité dans une autre. Les connaissances scientifiques sont produites dans un certain contexte et en fonction des enjeux de ce contexte. L'objectif est de les déconstruire partiellement et de les reconstruire en fonction des enjeux d'un contexte d'action. Et donc de permettre leur articulation avec les autres dimensions de ce contexte : politique, moral, personnel, etc. Et le mécanisme doit bien sûr être réversible. Il est nécessaire que les savoirs professionnels soient partiellement déconstruits pour prendre sens dans le contexte savant, le nourrir, l'interroger et le transformer. Objectif ambitieux, qui demeure encore en grande partie objet de recherche (1). L'avancement de ce processus requiert des lieux spécifiques, où se rencontrent les scientifiques et les administrateurs avec des contraintes de production qui les obligent à dépasser la simple confrontation. De tels lieux ont existé, de façon plus ou moins durable dans le passé : certaines commissions du Plan, certains groupes de travail de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, etc. Lieux de production, dans la mesure où la confrontation des cultures fait émerger des connaissances de type nouveau ; lieux de pouvoir aussi. Pour reprendre le vocabulaire de Latour, ces lieux deviennent des points de passage obligés dans la circulation des savoirs entre administration, recherche et politique. Ce qui constitue un pouvoir considérable et peut-être même le pouvoir principal dans une société de communication. De nombreux sociologues des entreprises affirment en effet que, dans leur domaine, un basculement s'opère actuellement, semblable à celui qui s'était produit dans les années trente. À cette époque, la réalité du pouvoir était passée des propriétaires aux « managers ». Aujourd'hui le pouvoir des directeurs est en

partie paralysé par les contre-pouvoirs qu'ils ont suscités : réglementation étatique, syndicats, etc. Une nouvelle forme de pouvoir apparaît qui ne repose plus sur des postes de direction, mais sur la capacité de mettre en communication différents mondes : celui de la recherche, celui de l'économie et celui des media. Les détenteurs de cette puissance n'occupent dans aucun monde une position de pouvoir. Dans les entreprises, ils ne sont pas directeurs mais conseillers, experts, chargés de mission. Ils n'occupent pas non plus de chaires universitaires, ni ne dirigent de journaux : ils sont invités pour des cycles de conférences, écrivent des livres qui cristallisent les préoccupations d'un moment, etc. Leur pouvoir repose sur leur qualité de passeurs. Ils peuvent mettre en rapport des univers séparés et surtout maîtrisent les procédures de traduction qui permettent aux connaissances produites dans un domaine de faire sens dans un autre. Pouvoir d'autant plus important que ces passeurs sont en même temps des *gate keepers*, c'est-à-dire qu'ils peuvent aussi bloquer la diffusion de savoirs qu'ils jugent inutiles, dangereux, ou inassimilables. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que de nombreuses institutions soient candidates à cette position de lieu de reproblématisation. Je n'en veux pour témoignage que la multiplication des centres de ressources. La décentralisation a entraîné de nouveaux besoins. Les pouvoirs locaux ont besoin de lieu de capitalisation et de confrontation des informations disponibles. D'où une prolifération des centres de ressources qui devient parfois contraire aux objectifs affichés dans la mesure où elle reproduit la dispersion de l'information qu'elle devrait combattre. Et ces centres, en général, ignorent superbement la question de la reproblématisation. Que de sites Internet qui affichent des informations sans se préoccuper du sens qu'elles peuvent prendre en fonction de la situation de ceux qui les consultent !

La notion de reproblématisation reste cependant très programmatique : elle manifeste une certaine pertinence dans la critique des tentatives de transfert qui l'ont précédée, mais elle n'a guère encore de résultats positifs à faire valoir. La réflexion toutefois ne part pas de rien et elle peut s'appuyer sur l'analyse de la circulation des savoirs qui s'est mise en place depuis une vingtaine d'années entre administration et recherche. Ce propos pourra surprendre car les conclusions sur les rapports entre science, administration et politique sont souvent

désenchantées. Ainsi, je ne connais pas d'auteur d'un des nombreux rapports qui ont été commandés depuis 1981 qui soit satisfait de l'utilisation de ses conclusions. Je connais en revanche de nombreux administrateurs fidèles à la maxime qui affirme que quand un responsable pose une question à un chercheur et qu'il répond, le commanditaire ne comprend plus la question qu'il a posée. Viviane Isambert-Jamati, dressant en 1983 un bilan des rapports entre les sciences sociales de l'éducation et le ministère, concluait d'ailleurs que cette ignorance mutuelle arrangeait tout le monde (1983). Les politiques, les administrateurs et les pédagogues persévéraient dans une ligne qui remonte aux Compagnons de l'Université Nouvelle et qu'avait stabilisée le Plan Langevin-Wallon. Celle-ci établit une équivalence entre un dispositif — le collège unique —, un type d'enseignement — les méthodes actives — et un objectif politique : la démocratisation de l'enseignement et de la société. La réforme Haby (1975) et le rapport Legrand sur les collèges (1982) continuent à creuser ce sillon, ignorant les analyses de la sociologie de l'éducation. De son côté, la sociologie, et spécialement la sociologie critique, campait assez confortablement sur l'Aventin où elle avait été reléguée. N'ayant aucun rapport avec la décision, elle n'avait pas à avancer des propositions qui auraient permis de soumettre ses analyses à une vérification empirique. Il me semble qu'au moment où Viviane Isambert-Jamati exprimait ce désenchantement, la situation commençait à évoluer et qu'on peut porter un jugement différent si l'on raisonne sur la longue durée. La société actuelle est totalement pénétrée des résultats des sciences humaines et sociales et spécialement l'administration scolaire. J'évoquais plus haut le changement de référentiel du monde politico-administratif : le passage de l'ancien modèle de système éducatif correspondant à l'image de la pyramide à la nouvelle conception d'un réseau d'établissements autonomes. Quelle est son origine ? L'administration s'est trouvée déstabilisée par le choc de 1968. Elle devait se reconstruire une vision du monde et pour cela a largement fait appel aux sciences sociales. Le nouveau référentiel s'est construit à partir d'apports extrêmement divers. Aussi bien une réflexion de type managérial issue des travaux de Michel Crozier que les propositions autogestionnaires qui peuvent dériver des travaux d'Alain Touraine. Aussi bien le renouvellement de la philosophie morale anglo-saxonne qui introduit l'idée d'inégalités justes que les travaux socio-

économiques sur les droits des consommateurs, etc. Cet éclectisme manifeste d'ailleurs la puissance du phénomène de reproblématisation. Il est clair que ce montage détache parfois totalement les concepts de leur contexte épistémologique et politique. Il ne réussit d'ailleurs pas toujours à recomposer un monde cohérent, mais nous voyons tout de même émerger une certaine vision du monde qui permet de faire face aux situations nouvelles.

Voici donc un exemple de circulation des savoirs et de reproblématisation, même s'il n'a pas encore été pensé comme tel. Il serait évidemment très éclairant d'en faire l'analyse. Et de la prolonger en étudiant les effets en retour de cette vision du monde sur la recherche. Les propositions constructivistes qui se développaient au début des années quatre-vingt se heurtaient à un grand scepticisme du milieu scientifique. Est-ce que l'attention portée aux classes, aux établissements, au local n'allait pas détourner l'attention du seul problème qui vaille, celui des inégalités d'éducation ? Si elles ont pris l'ampleur qu'on leur connaît aujourd'hui, c'est grâce aux moyens qui leur sont venus de la commande politique et administrative. La création des Zones d'Éducation Prioritaire, l'autonomie des établissements nécessitaient un renouvellement des instruments de pilotage et les responsables avaient besoin que leur travail soit éclairé par des recherches de ce type. Ce n'est donc pas seulement pour des raisons morales qu'il faut traiter symétriquement les savoirs savants et les savoirs professionnels, c'est surtout parce que, fondamentalement, il n'y a pas de *primum movens* dans le fonctionnement du réseau.

Ce propos un peu général mériterait d'être appuyé sur l'analyse d'un exemple précis. L'évaluation a joué un rôle important dans le rapprochement qui s'est opéré, dans l'Éducation nationale, entre le monde administratif et le monde de la recherche. Le caractère central de cette notion est bien mis en évidence par Patricia Broadfoot (1996). Quelle que soit la forme ancienne de l'État – centralisée ou décentralisée – c'est cette fonction qui permet l'émergence de la nouvelle conception de l'État régulateur. Mais la construction de dispositifs d'évaluation crédibles requiert des compétences que l'administration ne possède pas. En France, la mise en place du collège unique a donné le signal d'une transformation progressive de l'ancien service de statistiques

administratives du Ministère de l'Éducation nationale en Direction de l'évaluation. Ce service avait jusque-là surtout servi à gérer les rentrées : ouvrir le nombre d'établissements nécessaires à l'accueil des enfants du baby-boom, mettre en face des élèves les enseignants dont ils avaient besoin, etc. La réforme Haby affiche un objectif qui dépasse cette gestion quantitative : établir l'égalité des chances. L'accompagnement de cette mesure requiert une autre démarche : la construction d'un système d'évaluation qui étudie en permanence le lien entre l'origine sociale des élèves et leur destin scolaire. Avec évidemment l'espoir que la réforme va rendre ces deux variables progressivement indépendantes l'une de l'autre. La construction de ce dispositif a été confiée à des administrateurs de l'INSEE, qui avaient l'expérience des grandes enquêtes et un fort contact avec le monde de la recherche : Alain Darbel, puis Claude Seibel. Celui-ci a joué un rôle de passeur tout à fait essentiel. Proche de Pierre Bourdieu qu'il a connu à Alger, à la fin des années cinquante, sensible pour des raisons personnelles à la pédagogie concernant les élèves en difficulté, Claude Seibel a introduit dans le système statistique du Ministère de l'Éducation nationale des variables sociologiques qui récupèrent la perspective ouverte par l'école de la reproduction. Il serait sans doute important de mieux connaître les conditions de ce travail : comment une théorie scientifique se traduit-elle en instrumentation ? Mais un fait est certain, c'est la réussite de cette opération. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective est devenue le principal instrument de pilotage de la décentralisation, mais aussi le lieu où se fabrique le référentiel qui sous-tend le débat public. Et enfin le principal financeur de la recherche, ce qui réalise une assez jolie boucle. Au point que cette toute puissance a amené sa chute. Sa présence dans les médias aurait – dit-on – excité la jalousie d'un Ministre. Et surtout une des nombreuses commissions chargées de réfléchir sur l'éducation s'est étonnée de sa situation de monopole : est-il normal que ce soit une direction du Ministère de l'Éducation nationale qui produise la totalité de l'information disponible sur le fonctionnement de ce système (Chacornac Fauroux 1996) ? Il y aurait sans doute là une belle histoire à écrire sur les splendeurs et misères d'un réseau reliant science, administration et politique : étudier les alliances et leur évolution, les traductions qui ont permis le passage de connaissances d'un pôle à l'autre, le pouvoir que cela a représenté pour les passeurs et surtout la manière dont

les négociations sociales ont affecté les contenus des connaissances : contenu de l'information diffusée par la DEP ou contenu des recherches qu'elle subventionnait : quels aspects de la décentralisation mettait-elle en évidence ? Quels étaient ses angles morts ?

Une telle approche permet de poser autrement le problème de l'extériorité critique qui tourmente tant Evers et Lakomski. Cette extériorité n'est jamais acquise une fois pour toutes puisque le principe est que la société récupère en permanence les résultats des sciences humaines et que la reproblématisation qui intègre des connaissances scientifiques à des contextes politiques ou administratifs en change profondément le sens. L'histoire du management dans les vingt dernières années nous en fournit un exemple éclairant. Dans les années cinquante et soixante la sociologie et la psychologie du travail ont critiqué l'organisation taylorienne : la parcellisation des tâches, la standardisation, etc. et plaidé pour une nouvelle organisation qui repose sur la notion de projet (Boltanski et Chiapello, 1999). Le management par projet permet l'engagement des acteurs, fait confiance à leurs capacités de réajustement face à des situations inédites et fait même appel à leur initiative dans des cercles de qualité. Cette conception visait certes l'efficacité, l'implication devant augmenter le rendement, mais elle avait aussi, et très sincèrement, des intentions émancipatrices et humanistes. Cette thématique constitue le cœur du management contemporain et il apparaît souvent que le travail de reproblématisation a transformé les intentions émancipatrices en instrument de domination et généré de nouvelles formes de souffrance. « Savoir travailler en équipe », « savoir communiquer », « savoir s'adapter aux situations nouvelles », etc. sont les principales compétences requises aujourd'hui. Cette injonction d'engagement peut correspondre à une nouvelle forme d'exploitation. Elle transforme chaque travailleur en militant de son entreprise, et abolit toute idée de définition de service : pour un militant, le travail n'est jamais fini et le problème de la relation entre l'effort et la rémunération ne se pose pas. Cette nouvelle définition modifie en outre profondément la nature et la fonction de l'évaluation. Elle la rend plus douloureuse, dans la mesure où c'est la totalité de la personne qui est évaluée. Et surtout, elle crée une nouvelle forme de sélection, aussi bien pour le recrutement que pour l'évalua-

tion. Les compétences attestées par le diplôme ne constituent qu'un premier filtre pour le recrutement et la décision finale est prise par les spécialistes de la gestion des ressources humaines en fonction de jugements qui portent sur la personne, ses qualités de communication, d'adaptabilité, etc. Et ce sont ces mêmes qualités qui sont au centre des formations, et, par là, gouvernent les promotions. L'extériorité, et la critique, sont donc toujours des notions relatives. Et les risques sont grands que les rémanences d'une critique autrefois libératrice servent les techniques du pouvoir. Le seul moyen de maîtriser ce phénomène est de formaliser le réseau de circulation qui existe entre les différents types de savoir et les différents types de pouvoir.

Ce panorama représente autant un programme qu'un état des lieux. Le dossier que j'ai réuni avec Yves Dutercoq insiste bien sûr sur ce qui se fait et tente de rendre compte de la variété des modes d'entrée dans le problème. André Brassard met en perspective la tradition de la science de l'administration québécoise, dont j'ai dit qu'elle avait été à l'origine de ma réflexion. La note de synthèse d'Yves Dutercoq présente le réseau qui s'est construit autour de la science des politiques publiques d'éducation, et dont l'émergence constitue le fait majeur des dix dernières années. Monica Gather-Thurler développe une entrée particulière dans ce réseau, qui mêle l'impulsion de l'innovation pédagogique à la recherche de nouvelles formes de gestion. Patricia Broadfoot approfondit une réflexion qu'elle avait présentée dans un livre devenu un classique (1996) autour de la question de l'évaluation, dont j'ai dit combien elle était centrale. Et João Barroso montre comment différentes traditions, tant politiques qu'épistémologiques s'affrontent dans la réforme du système portugais. Bien d'autres collègues auraient pu contribuer à ce dossier. Yves Dutercoq évoque leur travail dans sa note de synthèse et les nombreuses publications collectives qui attestent la vitalité du réseau. Nous les retrouverons sans aucun doute en d'autres occasions. Ce dossier, on l'a compris, n'a pas d'autre ambition que de rendre compte d'un état provisoire d'un champ en pleine évolution. Donnons-nous donc rendez-vous dans dix ans, pour un autre état des lieux.

Jean-Louis Derouet

Groupe d'études sociologiques, INRP

Groupe de sociologie politique et morale, EHESS-CNRS

(1) Je dois à ce propos reconnaître ma dette envers Jean-Louis Martinand. Philippe Meirieu nous a demandé de coordonner ensemble un séminaire sur le transfert des résultats de la recherche, avec Jean-Claude Forquin et maintenant Christiane Etévé et André Robert. C'est lui qui a attiré mon attention sur la notion de reproblématisation. J'en donne

d'ailleurs ici une traduction qui s'adosse à ma culture, c'est-à-dire à la sociologie de la science développée par Latour et je sais que celle-ci ne le convainc pas totalement. J'espère simplement qu'il ne se trouvera pas trahi par ces transports successifs de la notion.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1977). – **Éducation et politique : pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste**. Paris : Gauthier-Villars.
- BERNARD M. (1994). – **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises**. Nancy : Centre de coopération inter-universitaire franco-québécoise, Revue des Sciences de l'éducation, INRP.
- BOLTANSKI L., CHIAPPELLO E. (1999). – **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard.
- BROADFOOT P. (1996). – **Education, Assessment and Society**. Buckingham-Philadelphia : Open University Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1988). – **The Self Managing School**. London : Lewes Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1992). – **Leading the Self Managing School**. London : Lewes Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1998). – **Beyond the Self-Managing School**. London : Falmer Press.
- Centre de Sociologie de l'Innovation (1992). – **Ces réseaux que la raison ignore**. Paris : L'Harmattan.
- CHACORNAC G., FAUROUX R. (dir.) (1996). – **Pour l'école**. Paris : Calman-Lévy ; La documentation française.
- CHARLOT B. et al. (1995). – **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- CORCUFF P. (1993). – Un OVNI dans le paysage français ? Éléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France. **Politix**, n° 24 (Presses de la Fondation nationale des sciences politiques).
- CORCUFF P., LAFAYE C. (1989). – **Une relecture critique du pouvoir périphérique**, **Politix**, n° 17.
- DELEUZE G., GUATTARI F. (1989). – **Mille plateaux**. Paris : Éditions de Minuit.
- DEMAILLY L. (dir.), ELIAS J.-M. (dir.) (1991). – **Pour changer le collège : une gestion participative**. Lille : CRDP.
- DEMAILLY L., DEUBEL P., GADREY N. et al. – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan.
- DE PERETTI A. (1976). – **Protection, inertie et changement dans les systèmes sociaux : application à l'administration et à l'éducation**. Thèse de Doctorat d'État de Psychologie. Université de Bordeaux II.
- DEROUET J.-L. (1996). – **Note de lecture sur *Knowing Educational Administration. Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research* (C.W. Evers, G. Lakomski)**. **Revue française de pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.
- DEROUET J.-L. (à paraître). – Administration, sciences de l'administration et sociologie de l'éducation. Quelques exercices de traduction. Actes du colloque « Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise ». In **Revue de l'Institut de Sociologie**, Université Libre de Bruxelles.
- DUTERCQ Y. (1999). – **Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif**. **Administration et éducation**, n° 2.
- DUTERCQ Y. (2000). – **Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires**. Paris : PUF.
- EVERS C.W. & LAKOMSKI G. (1991). – **Knowing Educational Administration. Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research**. Oxford-New York : Pergamon Press.
- FONTAINE J. (1959). – **Isidore de Séville et la culture classique dans l'Espagne wisigothique**. Paris : Études augustiniennes.
- GAUTHERIN J. (1991). – « La latitude des lycées : autonomie et décentralisation dans l'enquête parlementaire de 1899 ». Actes du colloque « **Penser le changement en éducation** », AISLF, Université de Paris V.
- LATOUR B. (1984). – **Les microbes, suivi de Irréduction**. Paris : A.-M. Métailié.
- LATOUR B., WOOLGAR S. (1979). – **Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts**. Sage Publication Inc. (**La vie de laboratoire**, traduction française parue aux Éditions La Découverte en 1988).
- PATY D. (1981). – **Douze collèges en France**. Paris : La documentation française.
- Pour un bilan de la sociologie de l'éducation** (1983). – Toulouse : Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse.
- SMYTH J. (éd.) (1993). – **A Social Critical View of The Self-managing school**. London : The Falmer Press.
- VAN HAECHT A. (1998). – Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 1.

L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise

André Brassard

Ce texte s'intéresse à l'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec, surtout entre la fin des années 1960 et les années 1980. Trois dimensions sont examinées : l'intégration du champ au sein des structures du système d'éducation ; les programmes de formation professionnelle ; la production des connaissances. Durant cette période, l'administration de l'éducation a été conçue comme une pratique sociale régie par la norme d'efficacité.

INTRODUCTION

Ce texte s'intéresse à l'institutionnalisation de l'administration de l'éducation comme champ d'études au Québec. Par institutionnalisation, il faut d'abord entendre le processus par lequel se forme l'ensemble des modalités concrètes qui structure et régit, au moyen de normes et de définitions typiques de rôles s'articulant en mécanismes de régulation, une activité faisant partie du champ d'action d'une collectivité et qui incarne un système de croyances et de valeurs (une idéologie) justifiant, expliquant et orientant cette structuration (Brassard, 1996, p. 325) (1). L'institutionnalisation est aussi le fait qui résulte de ce processus. Elle donne ainsi lieu à l'institution ou aux institutions.

C'est sous ce dernier aspect que le champ d'études de l'administration de l'éducation est examiné dans le présent texte. Trois dimensions de l'institutionnalisation y retiennent l'attention et font l'objet de chacune de ses parties : la localisation du champ d'études au sein des structures du système d'éducation de la collectivité québécoise ; les programmes universitaires de formation professionnelle en gestion de l'éducation ; la production des connaissances. Dans chaque cas, les croyances ou convictions qui sous-tendent les pratiques seront exposées.

Un champ d'études est défini comme un domaine de production et de reproduction de connaissances sur un objet ou un phénomène qu'il tente de saisir dans son intégralité et selon ses différentes dimensions. Il se constitue tout à

la fois par une démarche propre et à l'aide d'autres champs d'études et de diverses disciplines. L'existence de tout champ d'études suppose une façon de concevoir tant le rapport à son objet que l'influence réciproque de l'un sur l'autre. Cette conception, qu'il faut évidemment voir d'une façon évolutive, est liée au rapport que les acteurs concernés entretiennent avec les connaissances et s'inscrit à l'intérieur de ce que Kuhn (1962) appelle un paradigme.

Le texte se centre principalement sur l'installation du champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec depuis la fin des années soixante jusque vers le début des années 1980 environ. Nous présenterons dans un texte ultérieur en quoi le modèle institutionnel qui s'est formé au cours de cette période a été remis en question par la suite, quelle forme semble devoir emprunter l'institutionnalisation du champ d'études depuis lors et quels enjeux sont soulevés par la transformation en train de se produire.

Au départ, le propos se veut local. Cependant, la réflexion à laquelle il donne lieu met en scène des considérations qui dépassent largement ce contexte.

Le lecteur constatera au départ qu'il est question tout autant d'administration de l'éducation que de gestion de l'éducation. Progressivement, apparaîtront des clarifications qui préciseront quelque peu la signification de ces expressions.

LA LOCALISATION DU CHAMP D'ÉTUDES DANS LES STRUCTURES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION QUÉBÉCOIS

L'intégration du champ d'études dans l'institution universitaire

Le champ d'études de l'administration de l'éducation est un produit socioculturel anglo-saxon nord-américain dont le Québec a hérité. Il a émergé aux États-Unis au début du siècle. Les premiers programmes universitaires de formation dans ce champ ont commencé à apparaître sous l'effet des problèmes de gestion causés par un accroissement considérable de la fréquentation scolaire et sous la pression des payeurs de taxe qui se montraient fort exigeants vis-à-vis de l'emploi des fonds publics. C'est donc une perspec-

tive d'efficacité et d'efficience qui, dès le départ, a instillé le champ. L'administration de l'éducation était ainsi conçue comme une pratique sociale devant être régie par la norme d'efficacité.

La façon dont le champ s'est développé aux États-Unis comporte six caractéristiques (entre autres, Bredeson, 1996 ; Callahan et Button, 1964 ; Moore, 1964) qu'empruntera le modèle québécois.

- La production des connaissances en administration de l'éducation a été fortement tributaire des connaissances produites dans les différents domaines de l'administration, principalement dans celui de l'administration des affaires et, à un degré moindre, dans celui de l'administration publique. Cet aspect sera explicité plus loin.

- Toutefois le champ d'études se développera dans les facultés d'éducation et les centres universitaires de formation des enseignants (par exemple, le Teachers College de l'Université Columbia) où il fut logé.

- La formation universitaire première en administration de l'éducation vient s'ajouter à une formation de premier cycle en enseignement et, à l'instar du MBA, se veut donc le plus souvent une formation de deuxième cycle.

- La formation en administration de l'éducation oscille entre une formation qui prépare d'une façon spécifique à l'exercice d'une fonction, en particulier à celle de dirigeant d'un district scolaire ou d'un établissement, et une formation générale à la gestion, indifférenciée (peu importe la fonction de gestion que l'individu exercera ou le poste qu'il occupera).

- Les gestionnaires du niveau post-secondaire et plus particulièrement du niveau universitaire semblent avoir été peu concernés par une formation en administration de l'éducation.

- À partir de la fin des années quarante, l'administration de l'éducation a beaucoup profité de l'existence d'une communauté académique entretenant des liens étroits avec les associations regroupant les gestionnaires de l'éducation et se consacrant au développement du champ d'études, à la formation et au perfectionnement des administrateurs de l'éducation et à la professionnalisation de la pratique. Cette caractéristique a joué avec des hauts et des bas dans le modèle québécois. Soulignons par ailleurs, au

bénéfice de la petite histoire, l'influence considérable que la contribution financière majeure de la fondation Kellogg aura sur le développement de l'administration de l'éducation, aux USA principalement, et que l'existence de cette communauté académique a facilitée.

Au Québec, c'est dans les années cinquante qu'il sera question de formation en administration de l'éducation, à l'instigation des associations professionnelles. Quant au champ d'études, il s'installera dans les structures du système d'éducation sur une période d'un peu moins de quinze ans, principalement vers la fin des années soixante et le début de 1970.

C'est ainsi que dans un espace de temps assez restreint, toutes les universités du Québec, dont les diverses constituantes de l'Université du Québec, à quelques exceptions près, en sont venues à offrir des programmes d'études supérieures en administration de l'éducation. Les grandes universités plus anciennes, Laval, McGill et de Montréal offraient tant des programmes de doctorat que de maîtrise (de recherche et professionnelle) alors qu'ailleurs, on retrouve principalement des maîtrises ou des options ou concentrations à l'intérieur d'une maîtrise en éducation de type professionnel. Ce n'est que plus tard que l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec, avec un programme réseau, dispenseront un programme de doctorat.

Dans le même temps, Montréal et McGill constituaient des unités de type départemental consacrées exclusivement à l'administration de l'éducation alors que Laval optera plutôt en 1972 pour un département comprenant l'administration de l'éducation et les sciences sociales appliquées à l'éducation, la perspective de ces dernières teintant la façon de concevoir le champ de l'administration de l'éducation et la formation des gestionnaires. Ailleurs, l'administration de l'éducation était logée dans les départements d'éducation, le nombre de professeurs qui s'y consacraient, souvent à temps partiel seulement, y étant passablement restreint.

Ce modèle connaîtra une variante importante. Parallèlement aux programmes longs, a émergé une autre voie de formation des gestionnaires de l'éducation mise en œuvre dès le début des années 70, principalement par le Ministère de l'éducation du Québec et avec son financement. Cette formation, appelée perfectionnement, répon-

dit aux demandes des associations professionnelles et des organismes scolaires et, en collaboration avec ceux-ci et celles-là, se voulait une réponse à l'hésitation des universités à s'engager dans cette voie tout comme aux critiques portant sur la pertinence des programmes universitaires. Elle a pris la forme de sessions dont le format variait passablement, qui ne donnaient pas de reconnaissance universitaire et qui portaient sur des thèmes précis, par exemple le processus administratif, la motivation du personnel, le projet éducatif, la gestion participative (Massé, 1994). La formule prendra beaucoup d'ampleur dans les années 80 et 90 surtout, alors qu'au départ, elle ne se voulait qu'une formule complémentaire à la formation universitaire qui était offerte.

Les justifications du modèle

Qu'est-ce qui justifiait la mise en place d'un tel modèle ?

- **Une formation qui se fait à l'Université.** Au moment où l'administration de l'éducation fait son apparition au Québec, il était normal que la formation du personnel d'encadrement de l'éducation se fit dans les universités alors même que la formation des maîtres venait de leur être confiée. Ce choix s'imposait d'autant plus que la formation en administration des affaires se réalisait déjà à l'Université. En outre, à l'époque, selon la conception qui prévalait, la pratique de l'administration de l'éducation était considérée comme pouvant faire l'objet de la production d'un savoir susceptible de l'améliorer, en même temps qu'enseignement et recherche apparaissaient indissociables. D'ailleurs, l'indépendance des universités vis-à-vis des pouvoirs organisateurs garantissait la nécessaire distance critique en regard des pratiques en vigueur initiées par ces pouvoirs. En outre, grâce à cette indépendance, l'offre de formation pouvait se différencier et permettre une certaine liberté de choix aux étudiants.

- **Une formation de deuxième cycle.** En situant la formation initiale des gestionnaires au deuxième cycle, les universités québécoises se conformaient à la tendance nord-américaine. Ceux qui se destinaient à la gestion de l'éducation ne possédaient-ils pas déjà, en principe, un premier cycle universitaire ou l'équivalent, la plupart du temps dans le domaine de l'éducation en plus d'une expérience de travail en éducation qui était exigée ? Jouait également la conviction le

plus souvent implicite, fondée ou non, que tout en étant une initiation la plus complète possible à un champ de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, la formation donnée se « prétendait » d'un niveau qualitativement différent de celui d'un premier cycle. Enfin, on ne peut nier que le prestige lié à une formation universitaire de deuxième cycle contribuait à conforter le choix.

• **La localisation dans les facultés des sciences de l'éducation.** Il ne va pas de soi que la formation en administration de l'éducation n'aurait pas dû et ne devrait pas être confiée à des unités de « sciences de l'administration ». Pour beaucoup, en effet, la gestion est fondamentalement la même pour toutes les organisations, même si elle suppose toujours une adaptation au type d'organisation dans lequel elle s'exerce et une adaptation aux particularités de chaque organisation. Les mêmes outils de saisie de la réalité servent à la fois à comprendre les organisations en général, les différents types d'organisations et chacune des organisations en particulier. En outre, les mêmes modèles d'action (le processus administratif, le processus de prise de décision, etc.) valent pour toutes les organisations, mais doivent être adaptés au contexte de chaque type d'organisation et à celui de chaque organisation en particulier. Bref, au total, pour une large part, les connaissances véhiculées sont les mêmes, ce qui change étant les applications à chacun des contextes. En conséquence, il n'y aurait pas lieu de distinguer la formation offerte aux gestionnaires de l'éducation de celle offerte aux gestionnaires des municipalités, des hôpitaux, des ministères gouvernementaux ou des affaires.

Suivant cette conception, qui considère l'administration de l'éducation comme un champ d'application de l'administration, il suffirait seulement que les programmes réservent quelques activités visant à répondre aux besoins propres à la gestion de chaque type d'organisation. Ce à quoi il faudrait par ailleurs accorder plus d'attention, c'est le niveau et le type de compétences exigés par la taille de l'organisation et par l'ampleur de la responsabilité exercée, ainsi que Fayol l'avait très bien mis en relief en son temps. Il faudrait aussi développer chez le gestionnaire l'habileté à œuvrer dans différents contextes. Enfin, il faudrait distinguer entre une formation visant l'exercice général de la gestion et celle préparant à œuvrer soit dans les différentes fonctions de la gestion

(par exemple, la planification), soit dans les différentes fonctions de l'organisation (par exemple, la comptabilité, ou la gestion de l'activité de production qui, en éducation, équivaut à la gestion de l'activité éducative).

Toutefois, la tendance nord-américaine veut que l'administration de l'éducation soit logée dans les facultés d'éducation. D'ailleurs, le même modèle se retrouve souvent dans d'autres domaines, par exemple, dans le domaine de la santé où l'administration de la santé (l'administration hospitalière) est logée dans les facultés de médecine. Mais au-delà de l'alignement sur un modèle reçu, deux ordres de raisons militaient en faveur de la localisation de l'administration de l'éducation en éducation.

En premier lieu, joue la conviction voulant que si la formation des gestionnaires de l'éducation se déroule dans les milieux où se fait la formation du personnel éducatif, il est probable que cette formation s'attachera à mettre en avant les préoccupations propres à l'intervention éducative et qu'elle permettra au gestionnaire de l'éducation de demeurer sensible à la culture propre au milieu de l'éducation tout comme, dans un milieu de formation à la gestion des affaires, la formation tend à imprégner les étudiants de l'esprit du profit et à leur faire intérioriser la culture des entreprises.

En second lieu, l'administration de l'éducation est considérée par les spécialistes de l'éducation comme faisant partie du champ d'études de l'éducation. Ce champ aurait comme objet propre le phénomène de l'éducation et de la formation sous toutes ses formes. Il doit donc en regarder non seulement la nature, les manifestations et les effets, mais aussi les conditions ou facteurs de tous ordres qui le régissent et le conditionnent, soit les conditions culturelles, institutionnelles, organisationnelles et administratives, pour ne retenir que celles-là. Selon cette conception, l'administration de l'éducation comme pratique sociale et les organisations d'éducation comme lieux où elle s'exerce sont des composantes du phénomène éducatif comme l'est la production éducative.

Cette appartenance de l'administration de l'éducation aux unités universitaires consacrées à l'éducation ne va cependant pas sans problèmes. J'en souligne deux. D'abord, l'autonomie de l'administration de l'éducation est continuellement menacée par la cohabitation de ce champ avec

celui des sciences de l'éducation, notamment en raison du petit nombre de professeurs affectés à l'administration par rapport au nombre total de professeurs que comptent les unités de sciences de l'éducation. Ensuite, du fait de l'ampleur du champ de l'administration et de la petite taille des équipes consacrées à l'administration de l'éducation, il y a un risque que celles-ci deviennent fortement tributaires des connaissances produites ailleurs dans les unités universitaires consacrées aux différents domaines de l'administration, partant, qu'elles agissent surtout comme des diffuseurs de ces connaissances, souvent sans distance critique.

LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Dès l'arrivée de l'administration de l'éducation dans les universités québécoises, deux types de programmes ont été créés : des programmes de formation à la recherche et des programmes de formation professionnelle. Nous ne nous attachons ici qu'aux seconds puisque c'est à travers eux que les convictions sur la formation des gestionnaires de l'éducation se sont exprimées. D'entrée de jeu, établissons que tous les programmes de formation professionnelle en gestion de l'éducation ont toujours eu pour objectif principal de former des personnes capables de gérer efficacement. En même temps, cette orientation de type professionnel a aussi été doublée d'une préoccupation que l'on pourrait qualifier d'académique et qui, selon les époques, a disposé d'un espace plus ou moins important.

Les caractéristiques des programmes : le premier programme

Le premier type de programme universitaire de formation professionnelle des gestionnaires de l'éducation était une maîtrise professionnelle comprenant dans la majorité des cas d'abord 36 crédits d'activités, rapidement par la suite 45 crédits (2). Ce programme pouvait être suivi à plein temps ou à temps partiel.

Les premiers programmes se rapprochaient fortement de ceux qui existaient un peu partout en Amérique du Nord, principalement dans les uni-

versités faisant partie de la United Council for Educational Administration (UCEA) et, plus particulièrement, de celui de l'Université d'Alberta où la plupart des premiers professeurs en administration de l'éducation du Québec avaient complété leur doctorat. Ces programmes comprenaient des activités portant sur la gestion en général, sur les différentes fonctions ou champs d'exercice de la gestion et sur les sciences humaines (psychologie, sociologie, etc.) considérées les plus pertinentes pour la gestion.

Si une orientation professionnelle inspirait fondamentalement ces programmes, une forte préoccupation académique se retrouvait partout au point de l'emporter sur la première. À cette époque, en effet, l'administration de l'éducation tentait de s'imposer comme un champ d'études scientifique, au même titre que les autres sciences humaines ou les sciences de la nature. En cela, elle s'appuyait tant sur les sciences du comportement et les sciences sociales que sur la recherche empirique. On estimait, en effet, que, mise au service de la formation, une telle science aiderait, d'une part, à comprendre le comportement des membres de l'organisation et du gestionnaire de même que le fonctionnement organisationnel selon ses dimensions sociologique, politique, économique et financière et, d'autre part, à formuler des principes devant guider l'action gestionnelle.

En conséquence, la formation devait procurer au gestionnaire une certaine connaissance des différentes sciences humaines, lui permettre de se familiariser avec leurs instruments conceptuels, théoriques et méthodologiques tout comme avec une approche scientifique à la saisie de la réalité. En outre, elle devait le rendre capable, dans l'exercice de la gestion, de s'aider des recherches « scientifiques », tout en adoptant une attitude de distance critique tant vis-à-vis de toutes les formes de documentation sur la gestion que vis-à-vis des pratiques du milieu, et d'éviter de tomber dans le piège des modes ou pratiques non appuyées scientifiquement.

Il était supposé qu'une bonne formation devait permettre à l'étudiant de s'approprier d'une manière suffisante le bagage qui lui était proposé de telle sorte qu'il sache l'utiliser à bon escient au moment opportun. Ainsi, on pensait que le gestionnaire saurait, en situation de gestion, se donner une bonne compréhension de la situation,

recourir aux techniques et procédures appropriées pour guider son action et moduler son comportement sur les prescriptions apprises.

L'orientation académique devenait donc essentielle à la réalisation de l'orientation principale qui, elle, était de nature professionnelle. En outre, elle devait permettre à la formation en administration de l'éducation d'acquiescer ses lettres de noblesse à l'Université et d'être mise sur le même pied que les autres formations disciplinaires ou professionnelles, dont la formation donnée au MBA. La prétention était de procurer aux gestionnaires de l'éducation une solide formation universitaire comparable à celle offerte dans les autres facultés, peu importe qu'elles soient disciplinaires ou professionnelles.

Les caractéristiques des programmes : le programme révisé

Très rapidement, il a été constaté un peu partout que cette approche préparait mal à l'exercice de la gestion. En plusieurs endroits où ils existaient, les programmes ont donc été modifiés. À l'Université de Montréal, une approche substantiellement différente a été adoptée, même si les présupposés qui viennent d'être exposés n'ont pas été entièrement écartés. Pour la suite de cette section, nous nous en tiendrons à ce programme.

L'objectif général du nouveau programme s'énonçait ainsi : développer l'habileté à gérer un organisme d'éducation ou à exercer une fonction de gestion au sein d'un tel organisme (établissement d'enseignement, commission scolaire, etc.). L'habileté se définissait comme la capacité d'agir efficacement (3). L'habileté à gérer a été explicitée à l'aide du modèle de Katz (1954) selon lequel elle se décompose en habiletés conceptuelles, relationnelles et techniques.

La déclinaison des activités de formation s'est effectuée à partir d'une double entrée. D'un côté, le programme était structuré en fonction du type d'habileté visé. Ainsi, il comprenait des cours visant le développement d'habiletés spécifiques classées parmi les trois types d'habiletés, des cours englobant les trois types d'habiletés mais portant sur des activités spécifiques de la gestion, comme la gestion des conflits ou du changement, et d'autres, enfin, qui visaient en général l'habileté à gérer et portaient sur des situations

de gestion permettant une certaine intégration des apprentissages. D'un autre côté, le répertoire comportait des cours qui portaient sur les sciences humaines, sur une fonction de gestion et sur la situation de gestion. Ce faisant, le programme tout à la fois misait sur des apprentissages spécifiques et reconnaissait l'interdépendance des apprentissages que supposait l'intégration des trois types d'habiletés dans l'habileté à gérer.

Les choix qui sous-tendaient le programme révisé

Outre les quelques convictions qui, ayant inspiré la mise en forme du premier programme, ont continué de s'imposer, plusieurs choix, plus ou moins explicites, ont façonné l'approche au programme révisé. Voyons ces choix ainsi que les croyances qu'ils manifestaient.

- **La priorité au développement des habiletés conceptuelles.** La détermination des activités de formation traduisait plusieurs choix quant à l'importance accordée à chaque type d'habiletés. Le programme laissait sans doute une bonne place aux habiletés techniques avec des cours sur la planification, l'évaluation, l'animation, etc. Cependant, il privilégiait plutôt les habiletés conceptuelles qui, en gros, correspondent à ce qui est appelé aujourd'hui compétences transversales. On estimait, entre autres, que la capacité à lire les situations organisationnelles et leur contexte, à les expliquer et à les interpréter et, enfin, à envisager des alternatives d'action qui tiennent compte de cette lecture ainsi que des conséquences prévisibles serait un atout majeur pour un gestionnaire de l'éducation. Cette capacité devait lui permettre d'agir en professionnel de la gestion plutôt qu'en technicien. En outre, elle devait le rendre capable d'entretenir la distance critique dont il a été question plus haut. Suivant ces considérations, le cours portant sur la méthodologie de la recherche comptait toujours comme l'une des activités obligatoires du programme. Il visait l'acquisition à la fois d'une attitude scientifique et d'habiletés techniques qui devaient servir de support aux habiletés conceptuelles.

- **La place accordée au développement des habiletés humaines.** S'intéressant aux habiletés humaines du gestionnaire, quelques cours (par exemple, comportement organisationnel, gestion du changement, etc.) devaient faciliter chez l'étu-

diant la prise de conscience de ses attitudes relationnelles et commander chez lui les ajustements ou modifications à apporter tout en ouvrant la porte à une remise en question plus fondamentale s'il le désirait. Mais, à cet égard, le programme demeurait modeste dans ses ambitions et ne visait pas directement la modification des attitudes dont dépendent fondamentalement les habiletés humaines.

• **Une approche pédagogique conforme à la tradition universitaire, mais...** Au plan pédagogique, une grande importance était accordée dans chaque activité à l'acquisition et à l'évaluation des savoirs disponibles et, ceux-ci étant évalués, à l'appropriation de ceux d'entre eux pouvant servir au gestionnaire. Importance justifiée à ce moment-là, du moins pour une large part, par le caractère des activités visant le développement des habiletés conceptuelles, mais aussi par la croyance selon laquelle l'apprentissage devait se réaliser ainsi conformément à la tendance en milieu universitaire. En même temps, cependant, étaient utilisées de multiples stratégies visant à favoriser l'appropriation des connaissances par les étudiants, tout comme la capacité chez eux de transférer ces connaissances en action efficace au sein de multiples contextes.

• **La formation au modèle de gestion le plus approprié.** Se posait la question de savoir si un programme de formation à la gestion de l'éducation doit privilégier ou non un seul modèle de gestion, conçu comme le plus approprié pour favoriser l'efficacité, un modèle exemplaire ou idéal en quelque sorte, qui aurait été véhiculé dans les activités de formation et dont l'appropriation par les étudiants serait devenue un objectif prioritaire. Par modèle de gestion, il faut entendre un ensemble relativement intégré et cohérent de principes devant guider l'agir et de façons spécifiques de faire, inspirés par une conception des organisations et de la gestion et reposant sur la conviction de la fonctionnalité de cet ensemble, c'est-à-dire de la capacité du modèle de rendre l'organisation efficace.

À première vue, il semblait fonctionnel de former les étudiants au modèle le plus susceptible de favoriser l'efficacité. Privilégier un tel modèle et socialiser les étudiants en profondeur à celui-ci, en effet, auraient favorisé la cohérence dans la formation et facilité la formation pratique. Cependant, à l'époque, il apparaissait qu'asseoir

la formation du gestionnaire sur un seul modèle ne ferait qu'augmenter la difficulté de toute adaptation ultérieure. Dès lors, il valait mieux adopter une stratégie de formation préparant le gestionnaire à s'adapter à des contextes multiples et continuellement changeants.

Mais ce qui a prévalu au-delà de cet argument, c'est d'abord la culture du milieu universitaire. Retenir un modèle de gestion, en effet, exigeait une forte cohésion au sein de l'équipe professorale et beaucoup de cohérence dans le discours véhiculé par les uns et les autres. Cette exigence s'accommodait mal avec la tradition universitaire voulant que les professeurs jouissent de la liberté académique et que doive être nécessairement favorisée une ouverture à tous les courants de pensée. C'est ensuite l'état des connaissances du champ d'études dont on ne peut dire qu'il favorisait une telle approche, ainsi qu'il sera dit plus loin. Notons en outre que, depuis plusieurs années, il est devenu évident que le modèle de gestion privilégié par un individu dépend considérablement de sa personnalité et s'impose difficilement de l'extérieur. Mais, à ce moment-là, une telle évidence n'allait pas de soi.

• **La socialisation au modèle de gestion en vigueur.** En relation avec la question qui vient d'être débattue, se posait aussi celle de savoir dans quelle mesure une formation universitaire de deuxième cycle doit socialiser l'étudiant aux pratiques institutionnalisées en usage dans les divers milieux de la gestion de l'éducation et, plus largement, à la culture de ces milieux. Par pratiques institutionnalisées, on entend ici les façons de faire généralement adoptées dans ces milieux et dont un certain nombre est codifié d'une façon formelle au moyen des lois, des règlements, etc. Quant au concept de culture, il est pris selon l'acception voulant qu'il recouvre non seulement le système d'idées intériorisé à des degrés divers par la plupart des acteurs organisationnels, mais aussi les pratiques ou façons de faire généralement adoptées par ceux-ci et donc aussi les pratiques institutionnalisées. Au total, il s'agissait de savoir dans quelle mesure la formation doit viser l'appropriation du modèle de gestion qui prévaut dans le milieu auquel se destine le gestionnaire.

D'une part, plusieurs désavantages étaient relevés à l'encontre d'une formation qui ne socialiserait pas suffisamment le gestionnaire au modèle de gestion du milieu dans lequel il doit œuvrer :

- Il prend trop de temps à devenir fonctionnel et efficace avec tous les inconvénients que cela comporte pour son organisation et pour lui-même (par exemple, risque de ne pas se sentir compétent).

- Son attention est surtout dominée par les questions techniques ou d'intendance.

- Il estime que sa formation n'est pas adaptée aux exigences de la pratique, qu'elle a été trop théorique.

- Les apprentissages effectués dans ses premières années d'expérience peuvent être biaisés par une telle formation et risquent de conditionner d'une manière dysfonctionnelle les apprentissages futurs.

En outre, arguait-on, si le gestionnaire n'adhère pas, au moins d'une façon minimale, aux normes, valeurs et croyances de son milieu, ne deviendrait-il pas un marginal et un éternel insatisfait ? L'expérience que représente le courant du développement organisationnel (le DO) met bien en relief la pesanteur du modèle en vigueur dans un milieu sur les agents de ce milieu et l'inutilité de penser pouvoir prendre ses distances vis-à-vis de la culture d'un milieu et d'adopter des pratiques sans prendre en considération le modèle qui y prévaut (Brassard, 1996, p. 142-143). Enfin, les milieux de pratique s'attendent fortement à ce que la formation prépare les nouveaux gestionnaires à être rapidement fonctionnels et efficaces.

D'autre part, on estimait qu'une telle socialisation risque de consolider les pratiques en vigueur alors même qu'en plusieurs cas, on constate qu'elles sont plus ou moins efficaces et qu'elles suscitent assez souvent de l'insatisfaction. En conséquence, suivre cette orientation serait susceptible de renforcer l'incapacité des organismes à se renouveler ou à changer en profondeur lorsque la situation l'exige. Cela paraît peu compatible avec un idéal de professionnalisation de la gestion puisque la formation deviendrait surtout une préparation à l'exercice d'un métier consistant à appliquer un modèle de gestion déterminé ou prescrit par les pouvoirs organisateurs tout en contribuant à légitimer ce modèle. Elle équivaldrait à une pratique disciplinaire, au sens de Foucault.

L'option retenue dans le programme acceptait que la formation socialise jusqu'à un certain degré aux pratiques institutionnalisées. Mais ce n'était pas sa principale visée. Dès lors, en même temps qu'ils accordaient une certaine importance

à cette socialisation, les cours devaient aussi permettre d'identifier tant les avantages et les inconvénients des pratiques du milieu que leurs incidences sur le fonctionnement organisationnel et, également, de mettre en relief les principes qui leur étaient sous-jacents.

À toutes fins utiles, cette orientation était subordonnée au développement des habiletés conceptuelles (ou cognitives) conçu dans la perspective explicitée précédemment. Il était supposé qu'ainsi formé, le gestionnaire n'aurait aucune difficulté à se familiariser avec les techniques et façons de faire en usage dans son milieu de pratique, quitte à recevoir des perfectionnements « ad hoc » courts au moment où il en aurait besoin. Par ailleurs, il était aussi estimé que le développement des habiletés conceptuelles ou cognitives était beaucoup plus exigeant que la seule socialisation aux pratiques institutionnalisées et que, s'il était une responsabilité d'une formation universitaire de second cycle, c'était bien de se centrer sur ce développement. Ainsi qu'il a été signalé plus haut, c'est la conception de la gestion comme pratique sociale régie par la norme d'efficacité qui l'emportait.

• **Une formation générale en gestion.** Le programme visait à donner une formation générale en gestion plutôt qu'à préparer à occuper une fonction précise, par exemple, celle de directeur d'établissement. Ici, le choix se justifiait par la conviction voulant que la gestion soit guidée par un ensemble de principes généraux et de modèles qui valent pour toutes les situations, bien qu'il faille les appliquer de manière diversifiée aux situations particulières. En outre, en pratique, il était difficile d'offrir plusieurs formations différentes préparant chacune à l'exercice d'une fonction spécifique.

• **Une insistance sur la dimension de la gestion.** La formation se voulait générale aussi au sens où il s'agissait d'abord d'une formation à la gestion plutôt que d'une formation fortement teintée par les exigences de l'activité éducative. Le programme se centrait sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés reliées à la gestion en général et sur leur application au milieu de l'éducation comme à un contexte particulier. Dans l'ensemble, il ne véhiculait pas une conception propre à la gestion de l'éducation. Les relations entre la gestion et les diverses théories, se rapportant à l'éducation ou au type d'établissement, y

étaient peu traitées. Il était entendu, en effet, que les personnes admises au programme avaient déjà reçu une formation en éducation et possédaient un minimum d'expérience de l'intervention éducative.

• **Le caractère purement instrumental de la gestion.** Enfin, le programme reposait sur l'idée voulant que la gestion soit neutre, purement instrumentale sur le plan des valeurs ou des intérêts privilégiés. La gestion entraînait dans l'éventail des technologies. Elle se définissait comme un ensemble de moyens devant permettre d'atteindre les fins voulues, quelles qu'elles soient, le processus d'identification de ces fins et de détermination des moyens faisant aussi l'objet de cette technologie et donc de la formation.

On pourrait s'étonner aujourd'hui de l'accueil fait à ces choix et aux convictions ou croyances qui les sous-tendent. À vrai dire, il ne se comprend que par le contexte dans lequel s'est développée l'administration de l'éducation en Amérique du Nord et que nous avons tenté de mettre en relief. Il se comprend aussi, d'un côté, par le fait que le discours n'a été questionné que très progressivement et le plus souvent timidement et, d'un autre côté, par le fait que, malgré tout, la formation reposait un peu partout fondamentalement sur quelques principes de gestion qui, remontant aux premiers penseurs de la gestion, formaient un noyau dur et étaient eux aussi tenus pour acquis.

LA PRODUCTION DES CONNAISSANCES ET LE RAPPORT AU SAVOIR

En s'intégrant dans l'institution universitaire du Québec, l'administration de l'éducation a non seulement reproduit le modèle nord-américain mais elle a aussi emprunté le corpus de connaissances qui avait cours en administration de l'éducation dans le monde anglo-saxon nord-américain avec l'évolution qu'il a connue et la façon dont y était vécu le rapport au savoir.

Le corpus de connaissances produit en administration de l'éducation

Grosso modo, le corpus de connaissances dont s'est nourrie l'administration de l'éducation en Amérique du Nord ressemble pour une grande

partie à celui que l'on retrouve dans le domaine de l'administration en général et dans les divers domaines de l'administration et est le produit de la même évolution, entretenant à peu près le même rapport à la formation. Appuyons cette affirmation en voyant ce qu'en disent les quelques auteurs qui se sont intéressés à la question (Bredeson, 1996 ; Callahan, 1962 ; Callahan et Button, 1964 ; Moore, 1964).

Le premier discours à être véhiculé en administration de l'éducation s'est constitué peu à partir des principes l'organisation dite scientifique du travail de Taylor, de la gestion rationnelle inspirés de Fayol et de la structuration proposés par des auteurs comme Gulick et Urwick. Tel que mentionné précédemment et qu'il a été souligné par Callahan (1962), parmi plusieurs discours, c'est celui de la rationalité, de l'efficacité et de l'efficacité qui l'emportait. Suivant cette voie, les programmes de formation en administration de l'éducation ont d'abord cherché à développer les habiletés de gestion des administrateurs de l'éducation plutôt qu'à leur donner une formation de type académique (Bredeson, 1996, p. 253). Par rapport à l'époque d'avant où il ne se faisait pas de formation et où l'administrateur scolaire était considéré comme un penseur de l'éducation, s'affirmait la conception voulant qu'il devienne un professionnel de l'administration, celle-ci devant être pratiquée de la même façon que dans le monde des affaires (Callahan et Button, 1964). Les programmes mettaient alors l'accent sur trois aspects de l'administration : l'organisation et la supervision de l'enseignement ; les relations avec la communauté ; la fonction d'intendance (gestion du personnel, des budgets et des équipements).

Dans un second temps, à la fin des années 40 et au début des années 50, dans la foulée de ce qui se produisait dans les divers champs de l'administration et, en particulier, dans celui de l'administration des affaires (4), on a voulu que, dans le champ de l'administration de l'éducation comme dans les autres, se constitue un corpus de connaissances objectives (formé de savoirs, savoir-être et savoir-faire ou habiletés) à la manière des autres disciplines des sciences humaines ou champs d'études compris dans cet ensemble et selon la même prétention à la scientificité. Progressivement, un tel corpus a donc été élaboré avec, comme modèle guidant le processus, celui des sciences expérimentales, comme fondement théorique, principalement le paradigme

fonctionnaliste-systémique et, comme source de son alimentation, les connaissances des sciences sociales et des sciences du comportement.

On supposait que les énoncés provenant des démarches empiriques et les théories résultantes, portant soit sur les organisations, les réseaux ou les systèmes d'action collective, soit sur le comportement des gestionnaires et des autres acteurs, non seulement fourniraient des outils de compréhension de la réalité dans laquelle et à propos de laquelle s'exerce l'agir gestionnel, mais aussi qu'ils permettraient, selon les cas, de formuler des principes d'action. L'appropriation de ces savoirs par les gestionnaires, leur traduction en politiques et leur application dans les structures et dans l'action devaient avoir pour effet de rationaliser la pratique de l'administration de l'éducation de telle sorte qu'elle obéisse à la norme d'efficacité.

Ce faisant, l'administration de l'éducation devait sortir d'une approche fondée soit sur des principes inspirés de la déduction rationnelle, du bon sens ou des expériences des gestionnaires, soit sur des préceptes relevant de l'exhortation morale (« il faut du courage politique, de l'honnêteté, etc. »), En bref, s'amorçait un mouvement cherchant à constituer une base unique de connaissances scientifiques. L'une des conséquences de cette orientation a été que les sciences humaines ont pris de plus en plus de place dans la formation des gestionnaires.

Le collectif publié en 1957 sous la direction de Campbell et Gregg (1957) et plus tard celui sous la direction de Griffith (1964a) rendent bien compte de la conception que l'on se faisait du champ d'études de l'administration de l'éducation. Plusieurs textes de Halpin (par exemple, 1957 et 1966) et de Griffith (1957 et 1964b) témoignent plus précisément de la conception de la science de l'administration et des théories qui y sont retenues, conception encore reprise aujourd'hui à peu de chose près par des auteurs comme Hoy et Miskel (1996). À titre d'illustration, retenons que ces derniers définissent la science comme un processus dynamique qui vise à produire des explications générales, c'est-à-dire des théories, et par lequel, au moyen de l'observation et de l'expérimentation, est produit un ensemble de principes reliés entre eux qui conduisent à leur tour à d'autres observations et expérimentations (Hoy et Miskel, 1996, p. 1). Ces mêmes auteurs définissent

une théorie comme un ensemble de concepts, de postulats et de généralisations qui sont reliés entre eux et qui, d'une façon systématique, décrivent et expliquent les régularités dans les comportements au sein des organisations (p. 2).

Une telle orientation qui s'est accentuée par la suite et qui a continué de prédominer environ jusque vers la fin des années 70 a fortement marqué l'institutionnalisation du champ d'études au Québec.

Sur le plan du contenu, était peu à peu préconisée une gestion démocratique inspirée du mouvement des relations humaines et, plus largement, de ce que j'appelle la conception de la gestion centrée sur les besoins humains (CBH : Brassard, 1996). Au demeurant, cette double orientation, celle visant la constitution d'une science et celle préconisant une gestion centrée sur les besoins humains, a été canalisée dans l'approche du comportement organisationnel (*organizational behavior*) dont la visée est le contrôle du comportement humain et du fonctionnement organisationnel. On notera avec intérêt que les livres de comportement organisationnel en éducation reproduisent à peu de choses près ceux qui portent tout simplement sur le comportement organisationnel, les applications étant différentes. Désormais, l'approche du comportement organisationnel remplace celle du management, entre en concurrence avec elle ou se superpose à elle. Simultanément, mais en parallèle, la sociologie des organisations a pris sa vitesse de croisière.

Vers la fin des années 1960 et le début de la décennie suivante l'approche situationnelle s'impose progressivement. Dépassant le cadre temporel couvert dans ce texte, mentionnons que le discours qui s'impose en administration de l'éducation maintenant et ce, progressivement depuis une quinzaine d'années, est celui de la nouvelle organisation et des nouveaux modes de gestion que l'on retrouve partout dans la littérature consacrée à l'administration (5) et qui reprend pour une bonne part, à la manière d'une symphonie, les principaux thèmes de l'approche centrée sur les besoins humains. Dans le même temps, le paradigme positiviste et fonctionnaliste-systémique a été remis progressivement en question, le modèle de formation universitaire présenté plus haut a été fortement contesté, d'autres orientations étaient préconisées et l'institutionnalisation de l'administration de l'éducation était en voie de

transformation. Soulignons que c'est à peu près à partir de cette dernière période que la présence française européenne commence à se faire sentir.

Comment qualifier le corpus de connaissances dont le champ d'études de l'administration de l'éducation s'est fait l'héritier au moment où il s'est installé dans les structures du système d'éducation au Québec ?

D'abord, il faut constater que c'est à la manière de couches sédimentaires qui s'ajoutent les unes aux autres que chaque période a nourri en connaissances le champ de l'administration de l'éducation tout comme les divers champs de l'administration et celui de l'administration en général. Il en résulte un ensemble plutôt disparate et hétéroclite qui, loin de se débarrasser des conceptions primaires ou approximatives des étapes précédentes et des apports de leurs courants divers, pour ne pas dire divergents ou même contradictoires, les emmagasine, comme si rien du passé ne devait être perdu. En conséquence, le discours produit contient beaucoup d'éclectisme ou de syncrétisme, se caractérise par un langage confus ou imprécis et flotte entre ce qui est de l'ordre du descriptif, de l'explicatif ou de l'interprétatif, d'une part, et, d'autre part, de l'ordre du normatif. Il n'est pas dit qu'aujourd'hui la situation ait tellement changé.

L'originalité du corpus de connaissances en administration de l'éducation

À l'intérieur de cet ensemble, dans quelle mesure y a-t-il eu et y a-t-il production de connaissances propres à l'administration de l'éducation ?

La *prolifération des connaissances* dans le domaine de l'administration comporte évidemment une production importante venant de l'administration de l'éducation comme des divers autres domaines de l'administration et reflète de multiples influences. Ce qu'il faut surtout souligner, c'est, d'un côté, la fécondation réciproque très grande et une interdépendance ambiguë entre ces domaines. C'est, d'un autre côté, le fait que le développement des connaissances dans un champ se réalisait parfois en parallèle à la production dans les autres champs, dans une certaine ignorance de ceux-ci. Il est donc difficile de distinguer ce qui est original à chaque champ d'application de l'administration. Au risque de déformer la réalité par une analyse trop rapide,

j'aimerais illustrer la situation par un exemple, celui de l'utilisation du concept de rôle.

D'un côté, la théorie des rôles de Katz et Kahn (1978) a été largement utilisée dans les études en administration de l'éducation pour comprendre les dynamiques organisationnelles. D'un autre côté, l'étude de Mintzberg sur les rôles des dirigeants (Mintzberg, 1973), étude qui emploie le concept selon une acception plus restreinte que dans le cas précédent et quelque peu différente pour décrire ce que font réellement les dirigeants, a été maintes et maintes fois reprise pour décrire la fonction des gestionnaires de l'éducation (voir Brassard *et al.*, 1985 ; Brunet *et al.*, 1984). Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une application à l'administration de l'éducation d'une théorie et d'un concept employés dans tous les domaines de l'administration, l'emploi en éducation ne constituant pas un cas d'espèce. Dans les deux cas, l'utilisation demeure féconde mais la perspective est différente, la théorie de Katz et Kahn appartenant à la psychosociologie tandis que le concept de rôle chez Mintzberg est d'une portée plus restreinte et manifeste la signification qui lui a été donnée dans le champ de l'administration du fait de sa récupération. Sur ce plan, rien donc à signaler qui ne soit propre à l'administration de l'éducation. Cependant, les résultats des recherches de Brassard et Brunet (Brassard *et al.*, 1985) illustrent le fait que la généralisation produite par Mintzberg dans son étude sur les rôles des dirigeants (1973) est certainement un peu rapide : largement utilisée et parfois sans distance critique, elle ne réussit pas véritablement à rendre compte de ce que font réellement les gestionnaires d'établissements scolaires. Ces résultats ont conduit à dire que certains exerçaient des rôles que l'on ne retrouve pas nécessairement dans d'autres types d'organisations. Mais en même temps, ils ont contribué à générer une taxonomie des rôles des dirigeants qui s'applique à tous les types d'organisations mais qui ne suppose pas « a priori » que chaque dirigeant exerce chaque rôle (Brassard et Brunet, 1991).

L'administration de l'éducation et les politiques en éducation

On ne saurait parler de la production des connaissances en administration de l'éducation sans parler, en corollaire, de la façon dont était perçu le lien entre ce champ et celui de l'étude

des politiques éducatives et ce, à partir du point de vue même du premier.

Le concept d'administration porte avec lui au moins trois significations. Une première, restreinte mais largement répandue, le fait équivaloir à la fonction d'intendance. Cette signification ne nous intéresse pas ici. Pour ceux qui œuvrent en administration de l'éducation, le concept d'administration, pris dans son sens large, inclut dans l'une de ses dimensions les politiques. Dès lors, le champ d'études devait aussi inclure dans son objet tant le contenu des politiques éducatives qui structurent et conditionnent l'expression du phénomène éducatif que les processus d'élaboration, de détermination, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques, ou le « policy making ». Mais il était entendu que les politiques qui portent sur la nature et la réalisation de l'activité éducative étaient exclues de son territoire.

Si le concept est défini selon une acception moins large et qu'il équivaut au concept de gestion, les politiques éducatives formulées par les pouvoirs organisateurs devaient être considérées comme faisant partie du contexte de l'administration de l'éducation puisqu'elles ont pour conséquence de régir ou de conditionner l'agir administratif. Sous cet angle et par rapport à l'établissement, elles équivaudront pour une part au facteur institutionnel (6). Et comme les gestionnaires participent d'une façon ou d'une autre aux processus d'élaboration, de détermination, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques en éducation, on ne pouvait exclure l'examen de ces processus du champ de l'administration de l'éducation.

Au total, le domaine des politiques a toujours été étroitement lié au champ d'études de l'administration de l'éducation et a contribué à la production des connaissances de celui-ci. C'est d'ailleurs un lieu privilégié de convergence entre ceux qui travaillent dans ce dernier champ et ceux qui abordent le phénomène éducatif à partir des disciplines telles que la sociologie ou les sciences politiques, et même la philosophie, l'étude des politiques étant pour eux une voie actualisée d'expression.

CONCLUSION

C'est dans le cadre de l'institution universitaire qu'est survenue la première forme d'institutionna-

lisation du champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec. En cela, le modèle retenu épousait les grandes lignes du modèle américain dont il a hérité.

Ce modèle s'inspirait d'une conception de l'administration qui s'est manifestée dès le début de l'émergence du champ aux USA et qui considère l'administration comme une pratique sociale régie par la norme d'efficacité plutôt que comme une pratique disciplinaire faisant du gestionnaire l'exécutant d'un métier prescrit. Quant aux connaissances véhiculées au sein du champ au moment de son apparition et par la suite, ce sont surtout celles produites dans l'ensemble des divers domaines de l'administration et dans celui de l'administration en général qui ont été utilisées. L'administration de l'éducation a évidemment contribué à cette production et continue de le faire sans, cependant, que puisse être affirmée une spécificité bien identifiée du champ. À cet égard, l'administration de l'éducation se présente principalement comme un domaine d'application de l'administration, même si le champ est logé dans les facultés universitaires d'éducation.

Durant la période où il s'est installé au Québec, le champ d'études a été profondément marqué par la prétention qui avait cours dans l'ensemble des champs de l'administration et qui entretenait le dessein de constituer un corpus de connaissances à la manière des sciences humaines ainsi que des sciences de la nature, devant s'alimenter aux premières et qui serait marqué du sceau de la scientificité. D'où la prédominance du paradigme fonctionnaliste-systémique et de la logique positiviste. Cette approche, qui a continué de s'imposer pendant un certain temps et qui s'est même accentuée, devait produire des outils de description et d'explication de la réalité et conduire à la formulation de principes d'action. Elle devait donner au gestionnaire la maîtrise du fonctionnement organisationnel. Elle considérait le savoir comme un ensemble de connaissances objectif et transférable qu'il fallait diffuser et que le gestionnaire devait s'approprier.

Cette conception de l'administration et du savoir a fortement teinté la formation des gestionnaires de l'éducation, formation qui, en même temps, faut-il le noter, a toujours visé le développement chez le gestionnaire de l'habileté à gérer. Dès lors, la formation devait lui permettre de s'approprier les connaissances produites les plus

pertinentes, de telle sorte qu'il puisse les utiliser au moment opportun et adopter le comportement requis. Dès lors aussi, c'est l'établissement qui a été au centre des préoccupations des chercheurs et c'est sur la formation des gestionnaires d'établissement que la formation s'est centrée.

Les différentes modalités qui caractérisent l'essentiel de la forme institutionnelle qu'a prise le champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec dans sa première version seront

remises en question surtout à partir des années 80, au point qu'aujourd'hui, quand s'impose l'économie du savoir, l'utilité d'une formation universitaire des gestionnaires de l'éducation et la pertinence d'un savoir savant, autre que la simple relation des expériences singulières et la réflexion à partir de celles-ci, ne sont plus acceptées d'emblée.

André Brassard
Université de Montréal

NOTES

- (1) Deux remarques à propos de l'institutionnalisation. D'abord, le système d'idées ou de représentations et de significations qui sous-tend l'institution ne forme pas nécessairement, selon moi, un ensemble cohérent. Il peut comprendre des valeurs ou des normes qui sont conflictuelles. Mais l'ensemble forme un tout intégré. Ensuite, le caractère stable de l'institution ne signifie pas qu'elle est fixée une fois pour toutes, qu'elle devient presque immuable.
- (2) Grosso modo, on s'entend pour dire que 3 crédits de cours correspondent à 135 heures d'activité et que 12 à 15 crédits équivalent à une session d'études de quatre mois à plein temps.
- (3) Cette acception donnée au concept d'habileté équivaut à peu près à la signification du concept de compétence désormais privilégié au Québec et en d'autres pays. Il est vrai que, au plan conceptuel, la signification des deux termes contient une différence, la compétence se référant à la mobilisation effective des savoirs dans l'action alors que

l'habileté est définie comme un potentiel acquis. Cependant, selon moi, les deux termes s'équivalent en pratique, l'habileté pouvant difficilement être observée ou évaluée autrement que par sa manifestation dans l'action. Une autre distinction donne à la notion de compétence une portée plus englobante qu'à celle d'habileté.

- (4) Notamment, sous la poussée des recommandations de la Ford Commission qui portait sur l'enseignement de la gestion aux USA dans les années 50 et des exigences de la prestigieuse Association of American Collegiate Schools of Business (Déry, 1995, p. 39).
- (5) Le texte signé par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec en 1993 et intitulé « La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle de gestion » est un bel exemple de cette tendance.
- (6) Le facteur institutionnel couvre plus que les politiques éducatives ou que les lois, règlements, ententes conventionnelles, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- BRASSARD A. (1996). – **Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains, et situationnelle.** Montréal : Éditions nouvelles.
- BRASSARD A. (1993). – Conceptions of organizational effectiveness revisited. **The Alberta Journal of Educational Research**, XXXIX (3), p. 143-162.
- BRASSARD A. et BRUNET L. (1991). – La conception traditionnelle de la gestion révisée. **Revue française de gestion**, n° 83, mars-avril-mai, p. 48-59.
- BRASSARD A., BRUNET L., CORRIVEAU L., PEPIN R. et MARTINEAU G. (1986). – **Les rôles du directeur d'école au Québec. 2^e partie, L'exercice des rôles et l'efficacité.** Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- BROOKOVER W.B., BEADY C., FLOOD P., SCHWEITZER J. et WISENBAKER J. (1979). – **School, social systems and student achievement : schools can make a difference.** New York, NY : Praeger.
- BRUNET L., BRASSARD A. et CORRIVEAU L. (1991). – **Administration scolaire et efficacité.** Montréal : Agence d'Arc Inc.
- BRUNET L., BRASSARD A., CORRIVEAU L. et PEPIN R. (1985). – **Le rôle du directeur d'école au Québec. 1^{re} partie.** Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- BREDESON P.V. (1996). – New directions in the preparation of educational leaders. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Hallinger et A. Hart (dir.), **International handbook of educational leadership and administratifon** (p. 251-278). Boston : Klumer Academic Publishers.
- CALLAHAN R.E. (1962). – **Education and the cult of efficiency.** Chicago, Il. : The University of Chicago Press.
- CALLAHAN R.E. et BUTTON H.W. (1964). – Historical change and the role of the man in the organization : 1865-1950. In D.E. Griffith (dir.), **Behavioral science and educational administration** (p. 73-92). Chicago, Il. : The Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study in Education, The University of Chicago Press.
- CAMPBELL R.F. et GREGG R.T. (dir.) (1957). – **Administrative behavior in education.** New York : Harper & Row, Pub.

- CASTONGUAY C. et DEBLOIS C. (1995). – **La polyvalence des Appalaches, une école qui fait la différence.** Toronto : Association canadienne d'éducation.
- CASTONGUAY C., DEBLOIS C. et HART S.A. (1995). – **L'école secondaire « Les Etchemins », une école baromètre.** Toronto : Association canadienne d'éducation.
- COLEMAN J.S. *et al.* (1966). – **Equality of educational opportunity.** Washington, DC : US Office of Education, National Center for Educational Statistics.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993). – **Rapport annuel 1991-1992 sur l'état des besoins en éducation. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.** Québec : Les publications du Gouvernement du Québec.
- DERY R. (1995). – L'impossible quête d'une science de la gestion. **Gestion, revue internationale de gestion**, 20 (3), p. 35-46.
- EDMONDS R. (1979). – Effective schools for the urban poor. **Educational Leadership**, 37, p. 15-24.
- GOODLAD J.I. (1984). – **A place called school.** New York : McGraw-Hill.
- GRIFFITHS D.E. (dir.) (1964a). – **Behavioral science and educational administration.** Chicago, Il. : The Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study in Education, The University of Chicago Press.
- GRIFFITHS D.E. (dir.) (1964b). – The nature and meaning of theory. In D.E. Griffith (dir.), **Behavioral science and educational administration** (p. 95-118). Chicago, Il. : The Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study in Education, The University of Chicago Press.
- GRIFFITHS D.E. (1957). – Toward a theory of administrative behavior. In R.F. Campbell et R.T. Gregg (dir.), **Administrative behavior in education.** (p. 354-390). New York : Harper & Row, Pub.
- HALPIN W.A. (1966). – **Theory and research in administration.** New York : Macmillan Company.
- HALPIN W.A. (1957). – A paradigm for research on administrator behavior. In R.F. Campbell et R.T. Gregg (dir.), **Administrative behavior in education** (p. 155-201). New York : Harper & Row, Pub.
- HOY W.K. et MISKEL C.G. (1996). – **Educational administration. Theory, research, and practice.** New York : McGrawHill.
- JENCKS C.S. *et al.* (1972). – **Inequality : a reassessment of the effects of family and schooling in America.** New York, NY : Basic Books.
- KATZ D. (1974). – Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, 59 (sept.-oct.), p. 90-102 (paru pour la première fois en 1954).
- KATZ D. et KAHN R.L. (1978). – **The social psychology of organizations.** New York, NY : John Wiley and Sons (édition revue et augmentée).
- KUHN T.S. (1962). – **The structure of scientific revolutions.** Chicago : University of Chicago Press.
- MASSÉ D. (1994). – Les programmes de formation en administration scolaire au Québec et recherches connexes. In M. Bernard (dir.), **Pour les sciences de l'Éducation. Approches franco-québécoises.** Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, *Revue des sciences de l'éducation et INRP.*
- MINTZBERG H. (1973). – **The nature of managerial work.** New York, NY : Harper and Row.
- MOORE H.A. (1964). – The ferment in school administration. In D.E. Griffith (dir.), **Behavioral science and educational administration** (p. 11-32). Chicago, Il. : The Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study in Education, The University of Chicago Press.
- PURKEY S.C. et SMITH M.S. (1983). – Effective schools : a review. **Elementary School Journal**, 83, p. 427-452.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE et P., OUSTON J. (1979). – **Fifteen Thousand Hours : secondary schools and their effects.** London : Open books.
- WEBER G. (1971). – **Inner-city children can be taught to read : four successful schools.** Washington, DC : Occasional Papers, 18.

L'innovation négociée : une porte étroite

Monica Gather Thurler (*)

Les systèmes scolaires ne peuvent être ni administrés, ni gérés, ni évalués et encore moins innovés selon le simple principe de la linéarité entre inputs-outputs. Pour assurer des transformations durables, il est primordial qu'ils impliquent les partenaires concernés dans la définition des standards et méthodes de récolte des données, dans l'analyse approfondie des informations et dans les prises de décisions quant aux développements ultérieurs de l'école. L'auteure illustre cette affirmation à travers un bref aperçu de la phase d'exploration de la rénovation de l'enseignement primaire du canton de Genève, un processus qui a réuni différents groupes acteurs dans une démarche collective insolite. À partir de ces expériences, elle formule quelques-uns des problèmes auxquels se trouvent confrontés les acteurs sociaux dès lors qu'ils s'engagent dans la longue et difficile marche vers une innovation négociée.

De nombreuses recherches (A. Hargreaves et Evans, 1997 ; Helsby et Knight, 1997 ; Landert et al., 1998, Woods et al., 1997) ont montré la difficulté que rencontrent les réformes se limitant soit à des mesures d'intensification (1) (production de textes ministériels, centration ciblée sur des offres de formation continue, contrôle strict), soit à des démarches de restructuration (redéfinition des rôles et fonctions des acteurs à tous les niveaux du système, attribuant une plus grande autonomie de gestion aux établissements scolaires, etc.).

Parmi les principales raisons de l'échec, ces mêmes recherches évoquent la difficulté que ren-

contrent ces réformes à développer chez les enseignants la volonté d'apprendre et le goût du risque qui sont indispensables pour changer. Elles ne parviennent pas à les engager dans un processus collectif et coopératif durable, si bien que le changement visé est réduit à sa plus simple expression, exécuté de manière grossière et/ou rejeté dès lors que les premières difficultés paraissent.

Les militants de la pédagogie nouvelle affirment depuis toujours que seule une approche centrée sur le terrain et amenant les praticiens à construire et à diffuser l'innovation pédagogique, de proche en proche, pourrait permettre de rénover le sys-

tème éducatif en profondeur. Il s'est cependant avéré que les nouvelles approches pédagogiques étaient fortement dépendantes du contexte et ne pouvaient donner leur pleine mesure dès lors qu'elles étaient appliquées en pièces détachées, au gré du preneur sans remise en question, ni réaménagement global du système éducatif.

S'ajoute à cela une série de conflits de pouvoir entre l'administration et les milieux professionnels, à propos de modes de prise de décision et de la définition des standards de qualité. Tout en adhérant par principe – ou par obligation – à l'idée d'un partenariat entre acteurs sociaux, l'autorité se trouve dans une posture difficile, cherchant à se montrer ouverte au changement sans perdre l'adhésion des milieux conservateurs, à jouer le principe de réalité face aux propos certes intéressants et parfois pleins de bons sens, mais en même temps souvent déstabilisateurs venant de l'aile la plus progressiste. Car c'est elle qui devra rendre compte au politique et assumer, face au grand public, la responsabilité des réformes et de la cohérence globale du système.

La principale source d'échec des réformes tient cependant aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leurs routines relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander de prendre des risques sans leur garantir une contrepartie véritablement intéressante. De nombreux auteurs décrivent en outre la capacité des enseignants à interpréter les textes des réformes de manière à les adapter à leurs propres priorités (Oelkers, 1994 ; Ball, 1998). D'autres rendent attentifs aux effets préoccupants de désillusion et de *burnout* qui s'observent chez les enseignants les plus engagés, mais progressivement anéantis par leur conscience professionnelle (Campbell et Neill, 1994 ; Vandenberghe et Huberman, 1999) : quotidiennement poussés à réaliser des miracles en faisant l'impossible pour mettre en œuvre des réformes peu réalistes, les membres de l'aile la plus militante perdent progressivement leur foi dans la capacité du système à opérer sa transformation.

Qu'il s'agisse de réformes *top-down* ou *bottom-up*, dès qu'il est question de transformer les pratiques, les actions tant de l'administration que des militants de base sont, en dernier lieu, dépen-

dantes des réactions du corps enseignant dans son ensemble (Fullan, 1994). Même à supposer que les nouveaux enseignants soient formés de façon radicalement nouvelle et déterminés à s'impliquer dans les expériences innovantes, il faudra encore qu'ils résistent à la *contre-socialisation* qu'ils subiront au contact de leurs collègues en place, des parents prompts à s'inquiéter, ou encore des cadres, qui restent souvent sceptiques devant la nouveauté, d'où qu'elle vienne...

Grand nombre d'études témoignent en outre de la difficulté à stabiliser les innovations, une fois que la mobilisation et le soutien initial s'atténuent. Malgré les efforts de persuasion des chercheurs, des spécialistes de la didactique ou des autorités, la plupart des innovations qui ont intéressé un temps une partie des enseignants, ne sont tout simplement jamais entrées dans les salles de classe et les pratiques, parce qu'au-delà de l'information initiale et d'un effort de formation, leur mise en œuvre n'a pas fait l'objet d'un investissement et d'un suivi individuel et collectif suffisants.

Pour Strittmatter (1998) (2), les raisons suivantes pourraient expliquer cette difficulté réelle à transformer le monde scolaire :

– il n'existe aucune innovation pédagogique digne de ce nom qui soit accueillie à bras ouverts par le corps enseignant ;

– alors que les innovations ponctuelles se succèdent à vive allure, celles-ci restent fortement confinées à certains contextes locaux et sont généralement de brève durée ;

– la conception et la mise en œuvre d'innovations durables à large échelle fait partie des rêves inassouvis d'une poignée de chercheurs et administrateurs ; en ayant fait – à leur dépens – l'expérience, ils se retranchent derrière des projets pilotes, dont les réussites moyennement spectaculaires sont largement montées en épingle par la presse pédagogique ; les engouements passagers qu'ils suscitent ne produisent qu'exceptionnellement des effets durables ;

– il est impossible de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants ; forts d'une expérience longue de cent cinquante ans, ceux-ci ont développé une habileté tout à fait étonnante leur permettant – au vu et su de leur entourage – d'absorber et de rendre inoffensives les nouveautés théoriques et pratiques, indépendamment de leurs concepteurs et/ou promoteurs.

La littérature spécialisée ajoute un grand nombre de raisons à ce bilan plutôt lugubre. Huberman et Miles (1984) insistent sur le fait qu'on accorde en général trop peu de temps aux enseignants pour assimiler les nouvelles pratiques et dénoncent l'absence de mesures de consolidation (*follow-up*), qui permettraient d'assurer l'institutionnalisation du changement dans la durée. Kruse, Louis et Bryk (1995) accusent le manque de méthode et de cohérence dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

D'autres encore pensent qu'il faut combiner plusieurs aspects, à savoir : des finalités et procédures de mise en œuvre mieux négociées, des stratégies d'implantation faisant davantage appel à la *construction collective* et, de fait, à l'*appropriation active* par les acteurs du terrain.

Plusieurs de ces aspects se retrouvent dans les changements qu'entreprennent actuellement la plupart des systèmes scolaires, en combinant mesures de restructuration et de décentralisation, mise en place d'organes de concertation et définition de nouvelles pratiques d'évaluation. Cette évolution, intéressante en soi, n'est cependant pas une garantie de réussite en soi :

1. La décentralisation n'est pas un gage de participation, les chefs d'établissements peuvent confisquer le pouvoir accru donné aux établissements, si le système de gestion ne les en dissuade pas activement et n'introduit pas de contre-pouvoirs. Elle ne sera pas crédible tant que les autorités se bornent à expliquer leur point de vue, sans le négocier, sans en accepter des interprétations diverses, sans prendre au sérieux les principes de fonctionnement démocratique, sans mettre en place des dispositifs de concertation dignes de ce nom.
2. La participation, la concertation et la cogestion ne sont pas l'antidote idéal à la résistance, d'autant plus que la résistance n'est pas prise en compte. Le refus de la participation est non seulement fréquent, mais fait partie d'une stratégie, parce qu'on n'est pas d'accord et qu'on a raison de ne pas être d'accord. D'autant plus que les concertations ne sont pas toujours conçues de manière à créer d'emblée un terrain de dialogue et de coopération permettant de construire des représentations communes, d'accélérer le

processus de prise de décision et de mise en œuvre des réformes.

3. L'évaluation, même si elle est conçue dans la meilleure des intentions et prévoit une séparation claire entre le contrôle externe et des mesures internes d'autoévaluation au sein des établissements scolaires, rencontrera toujours un obstacle majeur : il est impossible de définir des normes générales et généralisables pour comprendre et développer la qualité des systèmes et sous-systèmes scolaires.

Au vu de ces constats de nombreux textes et publications de langue française appellent toujours plus explicitement à la *responsabilisation collective*, visant à encourager une participation active des divers acteurs du terrain (GPR, 1999 ; Perrenoud, 1998b ; Unesco, 1996). Selon divers chercheurs de la communauté scientifique anglo-saxonne et germanophone l'*ownership* et l'*empowerment* représentent les facettes centrales de ce processus, le mieux à même d'engager l'école dans la voie d'une organisation apprenante et de pouvoir produire des effets durables (Hargreaves & Evans, 1997 ; Hopkins, 1997 ; Schratz, 1998).

Ownership et *empowerment* : il est difficile de trouver des expressions françaises qui correspondent directement à ces concepts anglo-saxons qui commencent à être récurrents dans la littérature sur le changement. Fortement complémentaires, l'un et l'autre expriment l'état d'esprit et la posture que développent et adoptent les équipes pédagogiques au fur et à mesure qu'elles font l'expérience, progressivement, qu'elles sont capables de coopérer de manière efficace et cohérente de manière à mieux gérer la progression de leurs élèves. Ils caractérisent les équipes pédagogiques qui se sont donné les moyens de prendre conscience de leurs limites et qui ont, progressivement, développé une certaine expertise non seulement pour identifier les problèmes, mais également pour les résoudre. En s'appropriant le changement (*ownership*), ils ont pris le pouvoir (*empowerment*) sur leur propre devenir.

En un certain sens, tant l'*ownership* que l'*empowerment* représentent l'antithèse de la bureaucratie et de la vision hiérarchique des organisations. Ces deux concepts défendent au contraire la valeur de la concertation, de la gestion et du pilotage participatifs et négociés (Perrenoud, 1998b), de l'ouverture et de la flexibilité. Ils partent de l'idée qu'à l'instar des humains, les orga-

nisations sont *organiques*, peu structurées, matricielles, décentralisées, fonctionnent selon des *réseaux mobilisateurs et coopératifs* et accordent une grande importance au face-à-face et à la négociation. Les règles d'organisation sont *ad hoc* (Mintzberg, 1990), définies en fonction de la nature des questions à résoudre ; la structure et la division du travail sont de fait conçues de manière flexible. L'affectation de tâches est variable et modulable selon la quantité et la nature des problèmes à résoudre, la capacité et la volonté des acteurs de se mobiliser pour un projet et selon les ressources locales existantes.

Les systèmes scolaires ne peuvent par conséquent être ni administrés, ni gérés, ni évalués et encore moins être l'objet d'innovations selon le simple principe de la linéarité entre input-output. Pour assurer des transformations durables, ils devront se donner les moyens pour mieux comprendre leur dynamique interne, en soumettant tant les processus, que les résultats à une observation systématique.

Pour ce faire, il est primordial qu'ils impliquent autant de partenaires qu'il est possible (enseignantes et enseignants, élèves, parents, cadres..) dans la définition des standards et méthodes de récolte des données, dans l'analyse approfondie des informations disponibles (y compris des effets secondaires et inattendus) et dans les prises de décisions quant aux développements ultérieurs de l'école et des pratiques d'enseignement-apprentissage.

Pour illustrer ce qui précède, je donnerai dans la première partie un bref aperçu de la phase d'exploration de la rénovation de l'enseignement primaire genevois que j'ai eu l'occasion de coordonner de 1994 à 1998, processus qui a réuni différents groupes acteurs dans une démarche collective insolite. Dans la deuxième partie, j'évoquerai quelques-uns des problèmes auxquels se trouvent confrontés les acteurs sociaux dès lors qu'ils s'engagent dans la longue et difficile marche vers une innovation négociée.

EXPLORER ENSEMBLE POUR CONSTRUIRE UNE RÉFORME

Traditionnellement, l'enseignement primaire genevois s'inscrit dans une optique de gestion

fortement centralisatrice : les 220 écoles primaires (qui accueillent environ 30 000 enfants de 4-12 ans) – bien qu'en 1999 encore réparties par circonscriptions posées sous la responsabilité d'un inspecteur – dépendent en droite ligne d'une direction générale qui définit les priorités d'action, distribue les ressources et gère le personnel. Au sein des écoles, un maître principal est indemnisé pour assumer les tâches administratives mais n'a aucune compétence officielle en termes de leadership pédagogique.

L'article 4 de la loi de 1977 sur l'instruction publique genevoise assigne à l'école le but de lutter contre les inégalités de chances de réussite. Dans l'enseignement primaire, cette lutte passe depuis plus de vingt ans par la modernisation des programmes, la création de moyens d'enseignement plus attrayants et mieux conçus, le développement du soutien aux élèves en difficulté, l'abaissement des effectifs, l'apport de maîtres généralistes non titulaires et de spécialistes, l'investissement de ressources dans le développement de la formation continue et, plus récemment, l'universitarisation de la formation initiale des enseignants, le dialogue plus intense avec les parents, la recherche d'une évaluation plus formative. Dans le même temps, les projets d'établissements se multiplient et le travail en équipe pédagogique s'étend. La direction de l'enseignement primaire, ses cadres et ses services, l'association professionnelle, les services de recherche, l'université ont contribué à plusieurs titres à ces progrès. Quelques équipes pédagogiques innovantes et quelques recherches-action ont ouvert de nouvelles voies.

La rénovation entamée en 1994 a pris appui sur le rapport Hutmacher (1993), montrant que les efforts investis avaient produit des progrès moins grands qu'espérés, notamment en matière de diminution du redoublement. Ce constat et le débat qu'il a ouvert ont permis une prise de conscience et fondé une rénovation qui ne prétendait pas faire table rase, ignorer ces efforts, ni même leur ajouter des idées entièrement nouvelles. Elle voulait au contraire *intégrer et consolider les acquis*, aller encore plus loin selon trois axes : 1. Individualiser les parcours de formation, 2. Apprendre à mieux travailler ensemble, 3. Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique (3).

En s'appuyant tant sur divers travaux internationaux sur l'innovation que sur des expériences

locales, les autorités ont opté pour une rénovation progressive de l'enseignement primaire, en deux phases, l'une d'exploration intensive, l'autre d'extension progressive des éléments élaborés au cours de la phase d'exploration. L'objectif était *d'impliquer un maximum d'acteurs*. Non pas seulement en confiant à des commissions le soin de proposer des textes, mais en invitant des écoles *volontaires* à développer les fragments d'une réforme annoncée, en associant d'entrée les différents acteurs sociaux (cadres, parents, formateurs) au processus en cours...

Les autorités scolaires n'ont pas demandé aux écoles de mettre à l'épreuve un schéma de fonctionnement prédéfini, mais d'aider à le *construire*, en explorant diverses pistes, en fonctionnant comme des centres de réflexion et de développement. Le but principal toutefois, n'était pas de réaliser des performances spectaculaires dans quelques écoles. L'enjeu était d'infléchir progressivement le fonctionnement de l'ensemble du système, en ancrant une réforme dans les pratiques de près de 600 enseignants. Quinze écoles, puis dix-sept, ont été durant quatre ans « en innovation », selon les trois axes simultanément, avec quelques ressources supplémentaires, des « franchises » (par exemple le droit de ne plus mettre de notes) et un accompagnement externe. Seize autres écoles, puis quinze ont été, durant les mêmes années, « en réflexion », en allant un peu moins loin dans l'exploration (4). Les inspectrices et inspecteurs concernés ont soutenu les travaux, tant au sein des écoles concernées, que par leur participation aux différentes commissions. De même, les services de formation continue ont contribué à la préparation de cette réforme en répondant aux demandes des écoles en exploration, en élaborant des outils didactiques et en participant aux différentes commissions.

Je n'entrerai pas dans les détails de cette opération qui ont été amplement décrits dans d'autres ouvrages (Gather Thurler, 1998 ; GPR, 1999 ; Perrenoud, 1998b), pour me concentrer sur trois aspects qui ont largement contribué à la mise en place de pratiques participatives : la dynamique exploratoire dans les écoles en innovation ; le dispositif d'accompagnement ; les consultations précédant la rédaction du projet de réforme en vue de l'extension de la rénovation prévue dès 2000.

La dynamique exploratoire dans les écoles en innovation

Trois éléments majeurs ont marqué le début de la phase d'exploration : la rédaction collective et la négociation de projets permettant de devenir une « école en innovation » ; la signature par tous les enseignants et les autorités scolaires d'un contrat définissant les droits et obligations respectives ; enfin, la désignation par l'équipe d'un(e) enseignant(e) chargé(e) de la coordination interne du projet (5).

À partir de cette entrée en matière, qui a contraint l'ensemble des acteurs à s'impliquer dans des procédures de négociation inhabituelles et souvent délicates, les écoles ont progressivement élargi leurs compétences en matière de gestion collective et participative. Elles ont notamment pu s'aventurer vers l'exploration de nouvelles modalités organisationnelles, mieux à même de gérer et d'assurer la cohérence de l'action pédagogique. Toutes les écoles ont mis en place diverses structures de concertation (conseils de classe, conseils d'école, conseils des maîtres, conseils d'établissement, entretiens d'évaluation avec les parents et les élèves). Toutes les écoles font annuellement le bilan de leur progression et définissent les priorités et méthodes de travail de l'année suivante. Plusieurs d'entre elles ont commencé à s'initier à l'intervision pour se donner les moyens d'un suivi systématique des pratiques des uns et des autres. Dans certaines écoles, les parents ont été étroitement associés à la conception et mise en œuvre des nouvelles pratiques.

L'évolution la plus forte concerne la capacité qu'ont développée ces écoles de se mettre dans une posture d'organisation apprenante : fortement identifiées à leur projet et à leur culture locale, elles sont très conscientes que ce sont les individus qui pensent, agissent et construisent le changement. D'où leur recherche constante d'un fonctionnement qui assure une combinaison optimale entre actions individuelles et collectives.

Au bout de quatre années, il est intéressant de voir combien les écoles ayant bénéficié de cette interaction, certes astreignante et contraignante, sont parvenues à consolider leur identité tout en se considérant comme partie d'un système en évolution. Les changements culturels les plus importants s'observent au niveau d'une démarche plus systématique, sur le plan de l'émergence

d'une responsabilité collective et, enfin, d'une posture d'équipes pédagogiques étonnamment émancipées et sûres d'elles, assumant pleinement et avec confiance en elles tant leur autonomie en termes d'organisation interne, que l'obligation de rendre périodiquement compte de l'évolution de leurs pratiques.

Le dispositif d'accompagnement

L'exploration sur le terrain a été encadrée par trois groupes :

- le groupe inter-projets, réunissant les coordinateurs, les inspecteurs des écoles en innovation, quelques formateurs des services de l'enseignement primaire et, depuis septembre 1998, les délégués des écoles en réflexion ainsi que les inspecteurs concernés ;

- le groupe de recherche et d'innovation, composé de cinq enseignants et d'une psychologue libérés de leur fonction et chargés de l'accompagnement des écoles en innovation ;

- le groupe de pilotage de la rénovation, composé des délégués des différents groupes d'acteurs, chargé de guider la phase d'exploration et d'en tirer un projet de réforme.

Entre ces trois groupes, les liens ont notamment été assurés par une « coordinatrice pour la recherche et l'innovation ». Ce rôle nouveau, que j'ai joué de 1994 à 1999, incluait une fonction scientifique et une fonction d'organisation. Il a consisté, d'une part, à accompagner les divers acteurs sociaux dans leur apprentissage collectif de la régulation sociale et d'autre part, à assurer la cohérence à tous les niveaux du dispositif. Le statut de « coordinatrice » ne conférait en soi aucun pouvoir gestionnaire, sinon celui de produire, véhiculer et faire évoluer de nouvelles idées et de créer une culture de la confrontation et de l'échange de compétences et d'expériences.

Le dispositif d'accompagnement a été mis en place en même temps que les écoles en innovation et en réflexion. Il a été conçu dans l'objectif d'obliger l'ensemble des acteurs impliqués à construire un *paradigme commun du changement*, au sein d'un processus qui devait les amener à identifier et à affronter les obstacles, contradictions et dilemmes, tant conceptuels que matériels, qu'une telle démarche produit inévitablement. Il apparaît qu'aucun de ces obstacles ne

peut être levé par la seule bonne volonté, ni par les décisions autoritaires ou unilatérales, mais exige, de la part de tous les partenaires, un patient travail sur les représentations sociales et une concertation constante, une analyse transparente des rapports de pouvoir et un élargissement des champs de compétence respectifs.

Des consultations aux propositions de réforme

Le calendrier de la rénovation avait défini, dès le début, la dernière année de l'exploration (1998-1999) comme une année de bilan, dont la fin devait coïncider avec la rédaction d'un texte de propositions pour la future réforme de l'enseignement primaire.

Ce texte a été rédigé à plusieurs mains, à partir d'un ensemble de textes longuement débattus, puis négociés dans les trois groupes décrits plus haut et pour une part dans la trentaine d'écoles appartenant au dispositif d'exploration. Dans un premier temps, une douzaine de textes indépendants, d'une dizaine de pages chacun, ont été rédigés par divers groupes de travail, soumis aux écoles en innovation et en réflexion et discuté de manière détaillée au groupe inter-projets, ensuite remaniés par leurs auteurs et enfin adoptés par le groupe de pilotage. Chacun de ces textes a connu de nombreuses versions, parfois cinq ou six, et a été lu et amendé par des dizaines de personnes. Ils constituent la base du rapport final du groupe de pilotage qui a été transmis aux autorités scolaires. Sur la base de ce rapport ainsi que d'une série d'autres données (6), celles-ci décideront de l'orientation future de la rénovation de l'enseignement primaire genevois.

Notons à ce sujet qu'indépendamment des décisions qui seront prises sur le plan politique, les consultations en elles-mêmes ont représenté *l'un des éléments angulaires du processus d'exploration intensive*. Au fil des allers et retours des textes, les divers acteurs ont pu clarifier, à tous les échelons du dispositif, leurs représentations et vérifier la faisabilité des concepts proposés. Le fait d'avoir pu intervenir sur les contenus des textes, suggérer des ajouts ou exiger des reformulations, a produit, chez une grande majorité des acteurs concernés, *une forte identification* dans le sens de l'*ownership* et de l'*empowerment* évoqués plus haut.

Dans les grandes lignes, l'enjeu de la réforme proposée reste dans le prolongement des trois axes de 1994. Le rapport du groupe de pilotage (7) s'oriente résolument vers la création de cycles d'apprentissage regroupant plusieurs groupes-classes en deux cycles de quatre ans chacun (5-8 ans, 9-12 ans). À l'intérieur de chacun, il propose de supprimer le redoublement et d'orienter l'action pédagogique vers des objectifs de fin de cycle. Cette structure permettrait une individualisation plus grande des progressions, favoriserait une pédagogie différenciée et une forte continuité de l'action pédagogique.

Le travail en équipe prend une importance particulière dans la mesure où le texte suggère de confiner à un groupe d'enseignants la coresponsabilité des élèves du même cycle dans un même bâtiment. Une *équipe de cycle* construirait les dispositifs d'enseignement-apprentissage, assurerait le suivi des progressions et les diverses formes d'évaluation, répartirait les tâches, gérerait les relations avec les parents et contribuerait à la cohérence de l'ensemble de la scolarité primaire. Chaque équipe compterait au moins quatre personnes, éventuellement le double dans les grandes écoles. Elle se donnerait une coordinatrice ou un coordinateur, pour une période de deux ans. Une coordination s'imposerait en outre à l'échelle d'un établissement, conçu désormais comme une fédération d'équipes de cycles.

Afin de placer les enfants au cœur de l'action pédagogique, le texte propose que les équipes développent une *pédagogie différenciée*, fondée sur une évaluation formative et un dialogue avec les parents. Cette évolution devrait être notamment facilitée par la construction d'objectifs larges de fin de cycle et de fin de scolarité primaire, les *objectifs-noyaux*. Ces derniers résulteraient d'une réécriture des programmes qui, sans changer les finalités de l'école, définirait mieux le *curriculum* et aurait d'autant plus de force qu'elle s'accompagnerait de nombreuses ressources didactiques pointues définissant les attentes en fin de cycle et facilitant la mise en place de situations diversifiées d'apprentissage et d'évaluation.

D'emblée et vue dans la perspective de la mise en place d'une innovation négociée à plusieurs niveaux du système, la période d'exploration de la rénovation de l'enseignement primaire peut être qualifiée comme une réussite : elle a permis de produire une dynamique fortement centrée sur le

changement, de créer un réseau vivant et orienté sur la transformation des idées et pratiques pédagogiques et, enfin, de produire des propositions de réforme fondées sur un large consensus parmi les membres du dispositif.

À l'occasion de la collaboration étroite qui a pu être instaurée avec les écoles en innovation et avec certaines écoles en réflexion, il s'est en outre avéré que l'apprentissage collectif de la régulation sociale est assez facile à réaliser avec les acteurs du terrain. L'expérience a été par contre plus difficile dès lors qu'il s'est agi d'impliquer les acteurs aux échelons les plus élevés du système : les rapports que ceux-ci entretenaient avec le pouvoir – et par conséquent ses principes de contrôle et de l'ordre – ne leur permirent que difficilement de lâcher prise et de laisser se former une plate-forme plus large pour construire le changement.

La dynamique construite au cours de la phase d'exploration a ainsi contribué à creuser le clivage avec tous ceux qui, pour une raison ou l'autre, n'ont pas voulu s'impliquer dans ce processus, ni accepter les règles démocratiques qu'il suivait (procédures de négociation, vote majoritaire permettant d'entériner certaines décisions indispensables pour entamer l'étape suivante, etc.). Elle a été en outre fortement révélatrice des rapports de pouvoir qui s'instaurent au sein d'un processus participatif qui contraint les autorités scolaires à abandonner une vision d'elles-mêmes qui les désigne comme seuls bâtisseuses du changement.

L'INNOVATION NÉGOCIÉE : UNE LONGUE MARCHÉ

L'expérience développée dans le cadre de la phase d'exploration de la rénovation de l'enseignement primaire genevois permet avant tout de montrer que l'innovation négociée des systèmes scolaires est possible. Mais elle montre aussi qu'il s'agit avant tout d'un processus lent et complexe, exigeant que l'ensemble des acteurs, à tous les niveaux du système, soient non seulement disposés à mettre en question les structures et les modalités de fonctionnement, mais également à revoir leur posture personnelle et intime face aux visions traditionnelles de l'autorité, du pouvoir, du

contrôle, de l'ordre et des processus de prise de décision. Dans cette deuxième partie, j'évoquerai quelques-uns des problèmes rencontrés dans cette longue marche vers l'innovation négociée.

Une affaire de confiance

Les enseignants faisant partie du dispositif d'exploration n'en étaient pas à leur première expérience d'innovation : en effet, la grande majorité d'entre eux avaient déjà participé à d'autres projets ou s'étaient impliqués dans diverses démarches de formation. Ils avaient eu d'amples occasions de faire l'expérience des avantages aussi bien que des obstacles liés aux démarches collectives. Pourtant, il ne leur a pas été facile de faire la part entre l'implication dans une démarche où chaque école *innoverait à sa guise* et la participation à un processus collectif au sein duquel les divers partenaires étaient censés faire émerger, progressivement, les contenus d'une future réforme applicable à l'ensemble des écoles du canton.

Il existait certes un texte d'orientation qui définissait, dans les grandes lignes, les axes d'exploration ainsi que leur contenu. L'expérience montra toutefois que ce texte avait été reçu, lu et compris de manières très diverses non seulement par les diverses écoles en innovation, mais par les enseignants faisant partie de ces mêmes écoles. Les uns et les autres avaient été amenés à interpréter, volontairement ou involontairement, certains contenus de manière à se trouver confortés dans une orientation déjà prise. Certaines écoles s'en servirent comme prétexte pour affirmer leur méfiance par rapport à des autorités qui les contraignaient à se plier à un changement *contre nature* (l'injonction à travailler ensemble), voire pour mettre le doigt sur l'incompétence de ces dernières qui érigeaient en axe du changement une réalité quotidienne (mettre l'enfant au centre de l'action pédagogique). Enfin, un grand nombre d'écoles – notamment des écoles parmi les plus militantes en faveur du changement – hésitaient à entrer en matière dans une période marquée d'insécurité multiples : nouvelle direction générale, nouveau régime politique, diminution de ressources en période de crise budgétaire...

Une partie des enseignants les plus militants s'est trouvée écartelée entre une adhésion à la reprise d'idées qu'ils défendaient depuis long-

temps et une méfiance viscérale face à un système politique paraissant récupérer des idées qu'il avait longtemps combattues, alors que la majorité plus conservatrice s'en donnait à cœur joie pour dénoncer une démarche qui, à son avis, ne pouvait qu'entraîner la perte d'acquis en terme de qualité des pratiques d'enseignement et de coexistence pacifique au sein des écoles et de la profession.

S'ajouta à cela, en toile de fond, une rupture totale par rapport aux habitudes en matière de stratégie innovatrice : vu la tradition centralisatrice du système genevois, les divers groupes d'acteurs n'avaient pas pu développer, ni imaginer les procédures selon lesquelles ils étaient censés s'inscrire dans une logique coopérative pour construire et gérer le changement de manière participative. Il a fallu quatre années de tâtonnements et souvent d'expériences douloureuses pour non seulement développer une vision commune, mais également pour établir les amorces d'une base de confiance et pour définir les règles de jeu qui rendent possible l'innovation négociée. Pour se rendre compte que dans ce domaine rien n'est jamais acquis.

De l'activisme à la méthode

La possibilité qui fut offerte aux écoles d'explorer à l'intérieur des trois axes qui avaient été volontairement définis de manière très large les précipitées dans une certaine agitation. Les équipes pédagogiques ont rencontré quelque difficulté à s'imposer l'analyse et l'autodiscipline nécessaires qu'exigent la conception et planification d'un processus de transformation des pratiques dans la durée. D'abord, parce qu'il leur était difficile de freiner l'euphorie qu'avait produite la décision des autorités de leur accorder une certaine latitude pour élaborer leurs projets. Ensuite, parce qu'elles ne possédaient pas les outils nécessaires pour analyser les facilitateurs et les obstacles auxquels les confronterait leur mise en œuvre. Et enfin, parce que la majorité d'entre elles ne disposaient pas des règles et procédures de prise de décision pour venir à bout de leurs contradictions internes (Gather Thurler, 1996b).

Cette prise de conscience a progressivement amené l'ensemble des acteurs à entreprendre une définition plus claire des rôles et des tâches tant à l'intérieur des écoles, qu'au sein du dispositif.

L'activisme a progressivement cédé le pas à une démarche plus systématique et méthodique, une meilleure capitalisation des expériences, la prise de conscience du fait que, pour innover efficacement et durablement, il n'est pas indispensable de tout faire tout de suite.

Coopération professionnelle et modalités organisationnelles souples

L'orientation vers les cycles entraîne la réflexion sur des modalités organisationnelles plus souples, mieux à même de prendre en compte les besoins des élèves et de mettre en synergie les forces humaines existantes. Face aux deux écueils – en rester à une division connue du travail, en classes et en degrés, au risque de perdre le bénéfice d'une organisation en cycles, ou se lancer dans des fonctionnements si novateurs et si complexes qu'ils deviennent difficiles à décoder et à maîtriser – la voie de la sagesse consista en effet à ne pas imposer une organisation du travail *unique* aux écoles.

Les réalités locales diverses (nombre d'élèves par cycle, stabilité des « volées », compétences et disponibilité des enseignants, histoire de l'équipe, culture de coopération, nature du quartier) ont en effet amené les équipes pédagogiques à concevoir et à faire évoluer une gamme large de modalités organisationnelles. Certaines écoles ont ainsi été très loin dans la conception d'une approche modulaire exigeant une coopération professionnelle poussée, alors que d'autres préféreraient s'en tenir à une organisation plus traditionnelle (regroupant, dans des classes stables, les élèves du même âge) et moins exigeante sur le plan de l'harmonisation des pratiques. Dans toutes les écoles, les enseignants se sont par contre fortement impliqués pour assurer une cohérence optimale entre les objectifs collectifs et les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Or, cette manière de concevoir la coopération s'est avérée exigeante, mangeuse de temps et d'énergies. La pression a diminué au fur et à mesure que les enseignants ont appris à mieux cibler leurs enjeux et par conséquent à mieux planifier leur action commune. De même, les conflits de pouvoir ont diminué dès que les tâches et les fonctions des uns et des autres ont pu être clairement définies. Les écoles ont notamment constaté qu'elles s'empêchaient d'être efficaces

tant qu'elles n'étaient pas parvenues à accepter qu'un des enseignants de l'équipe assume clairement le leadership. La coopération est restée fragile tant qu'elles ne parvinrent pas à expliciter leurs critères de cohérence et à définir les différents niveaux de responsabilité, tant individuelle que collective. Enfin, la coopération professionnelle a suscité de nombreuses craintes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles en innovation, autour du risque de *dissolution des individualités dans le collectif*.

Ces différents constats ont conduit à distinguer trois niveaux de responsabilités au sein des établissements scolaires : la cohérence du cursus scolaire au sein de l'établissement scolaire assurée par l'ensemble du corps enseignant ; la gestion commune des cycles d'apprentissage par les équipes de cycles ; enfin, la prise en charge quotidienne des mêmes élèves par les enseignants au sein des salles de classe.

Dans le tableau ci-après, ces trois niveaux sont présentés dans un ordre allant du plus grand ensemble au plus petit, parce que chacun *ajoute* des critères de cohérence à ceux du niveau précédent. Le second et le troisième niveau peuvent être confondus si l'équipe d'un cycle assume comme telle la prise en charge pédagogique de tous les élèves du cycle. À l'intérieur de chacun des niveaux, une série de critères présentent la manière dont les établissements scolaires pourraient tâcher d'*organiser la cohérence*.

Un tel tableau devrait être progressivement stabilisé. Dans un premier temps, il a surtout permis de *discuter* les notions de responsabilité commune et de cohérence. L'expérience future montrera s'il s'agit d'un outil d'analyse et de planification valable. Théoriquement, il devrait permettre de définir les rôles et les fonctions des uns et des autres, en clarifiant les responsabilités tant individuelles, que collectives.

Une évaluation négociée

Si les systèmes scolaires se contentent, à l'avenir, de ne prescrire que les grandes lignes du travail pédagogique, en laissant une large autonomie aux établissements scolaires pour adopter leur propre organisation du travail, ils devront développer des pratiques d'évaluation externes et internes qui leur permettront d'assurer la qualité des développements en cours.

Cohérence à trois niveaux

Niveau de responsabilité	Critères de cohérence (N.B. chaque niveau inclut les critères du niveau précédent)
1. École (bâtiment ou groupe scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Information/association des parents. 1.2 Dispositifs d'évaluation informative et certificative. 1.3 Aménagement des espaces et horaires scolaires. 1.4 Concertation des choix de formation continue. 1.5 Projet d'école. 1.6 Aménagement des passages d'un cycle au suivant. 1.7 Coordination entre les cycles, éventuels modules de transition, modalités de suivi. 1.8 Politique des dérogations à demander pour abrégier ou allonger le cursus d'un élève à titre exceptionnel. 1.9 Droits, obligations et participation des élèves de l'école.
2. Cycle d'apprentissage de quatre ans	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Principes d'organisation interne du cycle (tranches, modules, division du travail entre enseignants, etc.). 2.2 Interprétation commune des objectifs et des balises. 2.3 Démarches pédagogiques et didactiques dans les disciplines. 2.4 Moyens d'enseignement. 2.5 Conception et modalités de l'évaluation formative. 2.6 Gestion des progressions et de la circulation des élèves entre groupes, modules, tranches ou autres dispositifs. 2.7 Gestion des parcours durant le cycle.
3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves	<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Contrat didactique. 3.2 Attitude, relation pédagogique. 3.3 Exigences, règles disciplinaires. 3.4 Mode de régulation des conflits, absence, déviances. 3.5 Fonctionnement en conseil de classe ou son équivalent. 3.6 Mise en place de dispositifs et de situations d'enseignement-apprentissage. 3.7 Suivi formatif des élèves et de leurs apprentissages.

Source : Groupe de pilotage de la rénovation (1998, p. 44-45).

En s'inspirant des standards de qualité qui ont été définis par le *Joint Committee* aux USA, diverses institutions sont actuellement en train de développer des catalogues de référence semblables pour les pays européens. L'expérience montre cependant que ces catalogues de référence ne sont pas utilisables comme de véritables outils d'évaluation tant qu'ils n'ont pas été adaptés aux besoins et priorités des institutions locales.

En termes d'innovation négociée et dans l'objectif d'une véritable transformation des pratiques, l'expérience genevoise montre que les outils et les démarches doivent être *construits avec les principales parties concernées* dans le but d'instaurer une véritable culture d'évaluation. Il s'agit notamment de combiner d'une part les exigences du système (rendre compte en ce qui

concerne son état de développement afin que celui-ci puisse décider des mesures nécessaires, avec les exigences locales (se rendre compte, en tant qu'école, de ses propres avancées par rapport à une problématique donnée), et d'autre part, de trouver un équilibre entre une démarche très personnelle d'autoévaluation (la question de savoir si les *moyens de bord* sont suffisants) ou s'il ne conviendrait pas davantage de faire appel à une instance externe qui apporterait une autre perspective (la mise en place de l'intervision entre collègues, le recours ponctuel à des spécialistes ou à des représentants de l'autorité).

Au-delà de ces questionnements, la principale difficulté consistait cependant à convaincre les écoles de s'impliquer dans une démarche systématique dont l'objectif premier ne consistait pas

seulement à identifier des problèmes locaux de fonctionnement, mais également à apprendre comment développer des solutions pour le système dans sa globalité. Il a en effet fallu attendre plusieurs années et mener de nombreuses négociations et ajustements pour que les écoles du dispositif d'exploration soient disposées non seulement à prendre en considération un outil commun, mais également à l'adapter à leurs priorités locales et à l'utiliser comme un moyen d'autoévaluation et de planification.

De l'incompétence inconsciente à la compétence consciente

La problématique de l'évaluation interne et/ou externe pose notamment la question de savoir comment amener les acteurs sociaux à profiter des interactions possibles pour accroître leur compréhension des processus, de manière à ce qu'ils puissent améliorer leur compétence dans l'action. Traditionnellement, l'école a mis en place un système assez hiérarchique pour détecter les incompétences : les cadres évaluent les enseignants et les enseignants évaluent les élèves. S'ajoutent à cela quelques autres interfaces (de rares séances avec les parents, quelques commissions formelles pour informer les divers partenaires sociaux des décisions prises en haut lieu, les moments de passage des élèves d'une structure à l'autre, etc.) qui sont généralement fortement formalisées, afin d'éviter que les désaccords dégénèrent en tensions et luttes de pouvoir.

L'innovation négociée – qu'elle se développe au sein des établissements scolaires ou aux divers échelons du système – multiplie non seulement les interfaces, mais bouscule également les habitudes en ce qui concerne la définition de qui est habilité à donner un feedback à qui. Au gré des séances de concertation, les divers acteurs sociaux sont ainsi amenés, et souvent encouragés, à exercer un contrôle réciproque. Il serait naïf de croire que le principe – même négocié – d'une constante négociation des principes et règles de l'innovation contribue forcément à instaurer une pratique constructive du feedback, à éliminer les non-dits et les aveuglements tant individuels que collectifs, voire à aider les divers partenaires à se reconnaître mutuellement certaines compétences et à tracer systématiquement, de manière coopérative et constructive, leurs incompétences respectives.

Lorsqu'elle évolue dans un climat de confiance et de transparence, l'innovation négociée offre néanmoins une chance de plus pour ne pas passer à côté de certains problèmes que les individus seuls auraient tendance à scotomiser. Tout en bousculant certaines habitudes hiérarchiques, elle permet ainsi de multiplier les occasions non seulement d'identifier les dysfonctionnements, mais également de mieux (re)connaître les compétences des uns et des autres.

Les inévitables jeux de pouvoir

Malgré sa coloration démocratique, l'innovation négociée n'adopte pas pour autant une attitude neutre face au changement : elle tente d'y contribuer, incitant les systèmes à se donner les moyens de résoudre leurs problèmes. Le changement est essentiellement perçu comme un processus de développement visant à impliquer les uns et les autres dans un projet commun.

Une telle démarche n'est certainement pas à l'abri de luttes d'influence, ni de conflits. Tout réel processus de changement produit des tensions, contraint à des processus de deuil et bouleverse non seulement les routines, mais également les rôles et les fonctions des différents partenaires du système. Les bénéfiques qu'en tireront les uns n'iront pas sans « coûts » pour d'autres. Le changement touchera inévitablement aux privilèges et aux statuts, aux droits acquis et aux compétences reconnues, aux domaines d'influence des uns et des autres. Lorsqu'elle se fixe comme objectif de dépasser l'incompétence collective, l'innovation négociée conduit à prendre en compte tant la précarité des arrangements organisationnels que les enjeux stratégiques et les logiques des divers acteurs.

Les meilleures intentions ne protégeront pas les acteurs d'être tributaires des problèmes de communication, de se perdre dans les multiples significations que les uns et les autres attribuent aux choses et de leurs effets sur les comportements et les relations collectives. Si chacun peut rêver de changer l'autre, il doit s'attendre à la réciprocité, quand bien même il n'y a pas toujours symétrie. Le pouvoir consiste notamment à imposer à l'autre de changer, sans lui accorder en retour la même influence.

L'expérience genevoise montre que l'innovation négociée exige une définition très claire et une

négociation réitérée des règles de jeu ainsi qu'une autoévaluation constante pour empêcher que le processus ne s'enlise, *par abus de pouvoir* des uns ou par manque de leadership des autres. À défaut, la créativité des divers partenaires ne pourra que produire des initiatives isolées, qui se neutraliseront mutuellement.

Les résidus de la gestion bureaucratique

Suivant le contexte socioculturel, les autorités scolaires construiront des normes très différentes en ce qui concerne par exemple la tolérance face à l'incertitude et au désordre qu'entraînera l'innovation négociée (Alter, 1990 ; Conner, 1998).

Au gré des nouvelles théories sur l'innovation scolaire, la grande majorité des systèmes scolaires actuels se vantent d'accorder davantage d'autonomie aux établissements scolaires et de créer les prémices d'une innovation négociée impliquant l'ensemble des acteurs dans les processus de négociation et de décision. L'expérience montre que dans la majorité des cas, cette ouverture est de brève durée et que les autorités rencontrent une grande difficulté à rester partenaires du jeu dès lors qu'elles se sentent en position de perte de contrôle.

Or, face à l'innovation négociée, le modèle bureaucratique qui caractérise le fonctionnement des hiérarchies scolaires perd son sens : il ne s'agit plus de rapporter le travail à ce qui était prévu, ni de légitimer les actions du passé, mais d'évaluer la légitimité d'actions souvent imprévues, qui ne sont pas codifiées par les programmes, ni par les règlements scolaires. Il existe donc bien une relation, relativement évidente, entre l'organisation du travail et le changement. Plus les acteurs sociaux s'engagent dans des processus participatifs visant à transformer le système, moins ils seront disposés à réglementer leur activité de manière précise : le changement s'oppose forcément à une organisation rigide et centrée sur un ordre unique (Baecker, 1997).

Les multiples réactions d'incompréhension et de déception dont font part aussi bien des autorités scolaires que des acteurs du terrain lors de confrontations diverses, amènent à penser qu'une série de règles du jeu institutionnel n'ont pas été suffisamment clarifiées. Parmi celles-ci, notons : la part d'autonomie dont peuvent et doivent disposer les divers groupes d'acteurs opérant aux

différents niveaux du système dans une perspective de changement ; la question brûlante de la composition des équipes pédagogiques au sein des établissements scolaires ; le rôle des dispositifs de pilotage dont s'entourent, bon gré mal gré, les autorités scolaires.

POUR CONCLURE

Les dispositifs les mieux pensés n'excluent pas les rapports de pouvoir et les conflits d'intérêt qui s'instaurent dès lors qu'il faut trancher entre les exigences respectives des différents groupes d'acteurs. Dans la mesure où il crée de nouveaux espoirs, redistribue les luttes d'influence et modifie les rapports de pouvoir, tout processus de changement basé sur l'innovation négociée, même timide et extrêmement contrôlée, offre inévitablement de multiples occasions de tensions, malentendus, blessures et conflits.

La partie reste jouable tant que les divers acteurs sociaux respectent les règles de jeu, consistant à considérer les conflits cognitifs et sociaux comme des occasions à saisir pour faire évoluer le système. Elle devient perverse lorsque l'un ou l'autre des acteurs sociaux décide unilatéralement de modifier les règles du jeu. Lorsque les autorités scolaires affirment par exemple leur volonté d'aller dans le sens d'une innovation négociée, mais s'accordent le droit de prendre les décisions essentielles de manière unilatérale, on ne s'étonnera pas que cette contradiction ait des effets dévastateurs sur les partenaires qui, de toute bonne foi, se croyaient engagés dans un processus de construction collective.

À ce sujet, d'Iribarne (1998) et Alter (1996) mettent en garde contre une certaine tendance à succomber aux effets de mode, qui amènerait les administrations publiques à adopter certains principes de fonctionnement valables pour certaines cultures locales, mais ne convenant pas nécessairement à toutes. On peut se demander dans quelle mesure les principes de l'innovation négociée, centrés sur la diversité, l'indépendance, l'autonomie, la coopération, l'idée du contrat, la transparence dans l'information, la négociation et la concertation ne s'inscrivent pas dans les traditions des pays anglo-saxons et nord européens, alors qu'ils sont en décalage par rapport à la

culture administrative de la plupart des systèmes scolaires tant francophones que germanophones et sud européens, qui restent fortement imprégnés par une vision hiérarchique, respectueuse du rang social et du statut. Lorsqu'ils inspirent la réorganisation des administrations scolaires ou le pilotage des innovations, ces principes sont transposés à des structures et des corps professionnels auxquels ils restent étrangers. Ils ne correspondent pas mieux aux aspirations des enseignants qui, tout en souhaitant conserver une certaine liberté d'action, ne sont pas toujours prêts à en assumer les conséquences en matière de responsabilisation collective et de redevabilité.

La mise en œuvre de ces modèles manifeste donc souvent une certaine naïveté culturelle. Ceux qui les importent sous-estiment les risques du

« retour du refoulé », par exemple les conduites autoritaires (Shedd et Bacharach, 1991), la monopolisation de l'information (Dejours, 1998), le refus d'un vrai débat ou d'une large consultation et négociation du côté de l'encadrement et du côté des enseignants, le refus de rendre compte, le peu d'implication dans la gestion de l'organisation, la tendance à rejeter toute responsabilité « sur le système », voire tout simplement l'effort de rendre l'autre fou à travers des injonctions paradoxales qui invitent à fonctionner selon les principes de l'innovation négociée dans un système essentiellement hiérarchique et autoritaire.

Monica Gather Thurler
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation,
Université de Genève

NOTES

(*) Coordonnées de l'auteure : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, 40, boulevard du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève. Tél : (41-22) 705 91 06 ; Fax : (41-22) 705 91 39 ; E-mail : Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch.

(1) Terme couramment utilisé dans la littérature anglo-saxonne pour résumer l'ensemble des actions entreprises par les autorités pour recentrer les enseignants sur l'enseignement des connaissances de base et pour contrôler l'évolution du système par une évaluation systématique des effets produits, en fonction d'indicateurs externes.

(2) Anton Strittmatter est le responsable du dispositif de recherche de l'association professionnelle faîtière des enseignants de la Suisse alémanique. Avec la création de ce dispositif, l'association a souhaité se donner les moyens de recherche et d'évaluation appropriés pour pouvoir se positionner comme partenaires à part entière face aux autorités politiques cantonales et fédérales.

(3) Direction de l'enseignement primaire (1994), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire gene-*

voise. Texte d'orientation. Genève, Département de l'instruction publique.

(4) Il s'est avéré que les différents statuts – qui devaient prendre en compte une volonté diverse d'implication dans le processus du changement – ont produit un fort décalage entre les deux écoles en innovation et en réflexion. Ces dernières se sont notamment plaintes de ne pas bénéficier des mêmes ressources que les écoles en innovation (temps de concertation et de coordination, accès aux sources d'information et aux outils, etc.).

(5) Les enseignants – élus par leurs pairs – bénéficient d'une décharge allant de 25 % à 50 %, selon la grandeur de l'école. Dans le cadre de leur mandat, ils assument les tâches de coordination des démarches pédagogiques au sein de l'école et assurent les liens avec le dispositif (groupe inter-projets).

(6) D'autres rapports produits par diverses commissions et/ou instances de recherche.

(7) GPR (Groupe de pilotage de la rénovation) (1999) : Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994. Genève : Enseignement primaire.

BIBLIOGRAPHIE

ALTER N. (1990). – **La gestion du désordre en entreprise.** Paris : L'Harmattan.

ALTER N. (1996). – **Sociologie de l'entreprise et de l'innovation.** Paris : PUF (Collection Premier Cycle).

BAECKER D. (1997). – *Wieviel Organisation braucht die Organisation ? Oder warum wir uns in schlechtdefinierten Systemen wohler fühlen.* In : **Organisationsentwicklung**, H.3, p. 20-25.

BALL S.J. (1998). – *Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory.* In : R. Slee, G. Wei-

ner et S Tomlinson (dir.) (1998), **School Effectiveness for Whom ?** London : Falmer Press, p. 70-83.

BAYNE-JARDINE C. et HOLLY P. (dir.) (1994). – **Developing Quality Schools.** London, Washington, D.C. : The Falmer Press.

BERTELSMANN FOUNDATION (dir.) (1996). – **Innovative School Systems in an International Comparison.** Güthersloh : Bertelsmann Foundation Publishers.

CAMPBELL R.J. et NEILL S.R. (1994). – **Primary Teachers at Work.** London : Routledge.

- CONNER D.R. (1998). – **Leading at the edge of Chaos. How to create the nimble organization.** New York : Wiley et sons.
- CROS F. (dir.) (1998). – **Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation.** Paris : INRP/IUFM, collection : Horizons pour la formation.
- D'IRIBARNE P. et al. (1998). – **Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières.** Paris : Seuil.
- DEJOURS C. (1998). – **Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale.** Paris : Seuil.
- FULLAN M.G. (1994). – Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R.F. Elmore et S.H. Fuhrman (éds.), **The Governance of Curriculum.** Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- GATHER THURLER M. (1993). – Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. **Éducation et Recherche**, n° 2, p. 218-235.
- GATHER THURLER M. (1996a). – Innovation et coopération : liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (dir.), **Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement.** Bruxelles : De Boeck, p. 145-168.
- GATHER THURLER M. (1996b). – **Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode.** Genève : Groupe de recherche et d'innovation.
- GATHER THURLER M. (1998). – Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In F. Cros (dir.), **Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation.** Paris : INRP/IUFM, collection : Horizons pour la formation, p. 229-258.
- GPR (Groupe de pilotage de la rénovation) (1998). – **Vers les cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois.** Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire, p. 44-45.
- GPR (Groupe de pilotage de la rénovation) (1999). – **Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994.** Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.
- GPR (Groupe de pilotage de la rénovation) (1999). – **Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994.** Genève : Enseignement primaire, groupe de pilotage de la rénovation.
- HARGREAVES A. et EVANS R. (dir.) (1997). – **Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In.** Buckingham : Open University Press.
- HELSEBY G. et KNIGHT P. (1997). – Continuing professional development and the National Curriculum. In G. McCulloch et G. Helsby (éds.), **Teachers and the National Curriculum.** London : Cassell.
- HOPKINS D. (1997). – **Powerful learning, powerful teaching and powerful schools.** Inaugural lecture given at the Chair of the School of Education, University of Nottingham.
- HUBERMAN M. et MILES M. (1984). – **Innovation up close : How School Improvement works.** New York : Plenum.
- HUTMACHER W. (1993). – **Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois.** Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- KRUSE S., LOUIS K.S., et BRYK A.S. (1995). – An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, H.M. Marks et S. Kruse (éds.) : **Professionalism and Community : Perspectives on Reforming Urban Schools.** Newbury Park, CA : Corwin.
- LANDERT C. (1998). – **Lehrerweiterbildung in der Schweiz.** Zürich et Chur : Rügger.
- MINTZBERG H. (1990). – **Le management, voyage au centre des organisations.** Paris : Ed. d'Organisation.
- OELKERS J. (1994). – Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten ? In : BLK/EDK/BMUK (éds), **Dimension der Entwicklung öffentlicher Bildung.** Bonn : Köllen, p. 71-94.
- PERRENOUD P. (1993a). – L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. **Education et Recherche**, n° 2, p. 197-217.
- PERRENOUD P. (1998a). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.** Paris : ESF éditeur.
- PERRENOUD P. (1998b). – Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In J. Lurin et C. Nydegger (dir.), **Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement.** Genève : Service de la recherche en éducation (Cahier n° 3).
- SCHRATZ M. (1998). – **Die lernende Schule.** Weinheim : Beltz Verlag.
- SHEDD J.B. et BACHARACH S.B. (1991). – **Tangled Hierarchies : Teachers as Professionals and the Management of Schools.** San Francisco : Jossey-Bass.
- STRITTMATTER A. (1998). – **Conditions for Acceptance of Innovations in Schools.** Conference paper.
- UNESCO (1996). – **L'éducation, un trésor est caché dedans.** Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par J. Delors. Paris : Odile Jacob.
- VANDENBERGHE R. et HUBERMAN M. (1999). – **Understanding And Preventing Teacher Burnout.** Cambridge : University Press.
- WOODS P., JEFFREY B., TROMAN G. et BOYLÉE M. (1997). – **Restructuring Schools, Restructuring Teachers.** Buckingham : Open University Press.

Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur

Patricia Broadfoot

L'évaluation est un dispositif d'importance croissante pour le pilotage et la qualité des systèmes éducatifs. L'article compare sur ce point les traditions fort différentes de l'Angleterre et de la France. Il examine les implications de ces dernières sur les tensions sociales, économiques et politiques à l'œuvre dans les deux pays.

Ce dossier de la *Revue française de pédagogie* est consacré au développement de l'autonomie des établissements scolaires, à son caractère international et à ses conséquences, en particulier sur la manière dont les autorités centrales peuvent encore assurer un pilotage du système éducatif. Dans un tel contexte, quels sont les mécanismes mis en place pour que des établissements de plus en plus autonomes continuent à faire partie de l'ensemble englobant que constitue le système éducatif tout entier ?

Étant donné les traditions culturelles et institutionnelles de chaque pays, il n'est pas étonnant qu'ils aient pris des chemins différents pour parvenir à conférer plus d'autonomie à leurs établissements. Les mêmes raisons font qu'il y a eu des variations significatives dans la façon dont ont évolué, complémentirement, des initiatives destinées à maintenir la capacité des gouvernements à

déterminer les priorités et à contrôler la qualité du système éducatif national. Toujours est-il que malgré ces apparentes variations, l'argument principal de la présente contribution est qu'il existe un élément commun à toutes ces réponses spécifiques, un mécanisme qui assure aux gouvernements le pouvoir de pilotage dont ils ont besoin pour parvenir à ce que des milliers d'établissements, plus ou moins indépendants, restent sous leur tutelle. Ce mécanisme, c'est selon moi, l'évaluation.

Dans un premier temps, j'examinerai plus en détail la nature de cette thèse et j'illustrerai mon propos en m'appuyant sur les développements d'un système éducatif qui nous offre un des exemples les plus frappants de cette évolution : le système anglais. Ensuite, j'étudierai les conséquences de la tendance actuelle à une expansion des formes de contrôle à base d'évaluation dans

d'autres systèmes éducatifs, comme celui de la France, et je tenterai de voir jusqu'à quel point cette tendance peut constituer une réponse à la question posée plus haut du contrôle.

L'ÉVALUATION COMME MOYEN DE CONTRÔLE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : LA QUESTION DE L'ACCOUNTABILITY (1)

Une des caractéristiques les plus anciennes et durables des systèmes éducatifs est l'utilisation, à un degré plus ou moins fort, des procédures d'évaluation pour contrôler le contenu et la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire le fait de se servir de l'évaluation comme d'un instrument d'*accountability*. Par exemple, la plupart des systèmes éducatifs ont, au niveau local et international, un nombre considérable d'inspecteurs qui témoignent, par leur formation et leur travail, de la préoccupation permanente que tout établissement soit comptable envers la société, à la mesure de l'investissement qui lui est consacré. Cependant, jusqu'à une époque récente, l'utilisation à ces fins de moyens d'évaluation formels a été limitée à des cas relativement isolés. Dans la pratique, la mise en œuvre de l'*accountability* a revêtu des formes très diverses selon les systèmes éducatifs nationaux, en fonction de leurs traditions idéologiques et institutionnelles. Là où il y a toujours eu un pouvoir centralisé fort, comme en France, l'*accountability* n'a jamais été mise au premier plan et il est vrai que la langue française n'a pas de terme spécifique qui recouvre tout le sens d'*accountability* en anglais. Au contraire, dans les pays où le contrôle central a toujours été relativement faible, dont l'Angleterre est l'exemple par excellence, l'*accountability* a été associée à l'exercice d'une diversité d'évaluations, en particulier les examens publics. Que cette *accountability* puisse être définie comme ayant une base légale ou bureaucratique, comportant des obligations envers des supérieurs hiérarchiques, ou bien qu'elle se manifeste, de manière plus morale, en termes de comptes à rendre vis-à-vis des clients, c'est en fait le langage de l'évaluation qui devient le support de cette relation.

Qu'est-ce que l'*accountability* ?

On peut considérer l'*accountability* comme un processus comportant deux étapes. Première-

ment, il s'agit de l'identification et de la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats. Bien qu'elles soient distinctes sur le plan théorique, ces deux étapes se confondent souvent dans la pratique.

En plus de ces liens d'*accountability* de type bureaucratique, les systèmes éducatifs sont caractérisés par d'autres sortes d'*accountability*, sous forme de contraintes et de responsabilités que, dans le système éducatif, les acteurs s'imposent à eux-mêmes car elles font partie de leurs normes professionnelles. Ainsi qu'il a été suggéré plus haut, dans les pays où la question de l'*accountability* a été posée de façon explicite, notamment dans les systèmes éducatifs traditionnellement caractérisés par un contrôle central faible, on s'intéresse avant tout aux résultats du système. Dans ce cas de figure, on présuppose que l'obtention d'informations et de connaissances sur le système, sous forme de résultats, peut constituer la base d'une diversification des formes de contrôles, parmi lesquelles on peut inclure la sanction des activités individuelles, l'allocation ou non de ressources, des formes plus générales d'incitation, voire même la contrainte explicite.

Cependant, il est rare que des propositions spécifiques découlent des informations obtenues. Le contrôle éducatif, y compris celui s'exerçant à travers des relations d'*accountability*, s'effectue normalement par des tentatives pour coloniser les attitudes professionnelles et d'autres « stratégies rééducatives normatives » (Chin et Benn, 1978). C'est plutôt l'acte d'évaluation en lui-même qui est crucial. En effet, la manière dont l'information est collectée ainsi que le contenu de cette information incorporent des valeurs dominantes au sein de la société. De cette manière, l'obligation d'avoir à rendre compte ou d'être tenu pour responsable agit elle-même comme une forme importante de contrôle.

Au fur et à mesure que les systèmes traditionnellement centralisés se décentralisent, le rôle joué par l'évaluation comme mécanisme de contrôle augmente en proportion. Qu'il existe ou non des mesures importantes permettant un contrôle bureaucratique centralisé des entrées dans le système, comme le financement, les ins-

tructions concernant les programmes ou la nomination des enseignants, la clé d'un contrôle efficace se trouve de plus en plus dans le pouvoir de déterminer les critères d'évaluation qui façonnent le contenu et le style du discours éducatif et la capacité d'imposer ce contenu et ce style, comme base d'*accountability*, autant pour les institutions que pour les enseignants. Dans tous les pays, quelles que soient par ailleurs les différences qui apparaissent dans le fonctionnement des institutions éducatives, les dispositifs de mise en œuvre de l'*accountability* obéissent toujours à la même finalité, à savoir l'exercice d'un pouvoir de contrôle sur la façon dont on peut définir la qualité de l'éducation et déterminer la meilleure manière de la promouvoir.

Ainsi l'*accountability* peut-elle être généralement considérée comme le moyen par lequel ceux qui, au sein de la société, sont en mesure de faire prévaloir leurs intérêts contrôlent le fonctionnement global du système éducatif et le tiennent pour comptable au regard des besoins de la société tels qu'ils les définissent. Par conséquent, bien que la forme des procédures d'*accountability* change pour répondre aux nouvelles demandes faites au système éducatif, les fonctions sous-jacentes restent globalement inchangées. L'accent mis sur une certaine forme d'*accountability* dans un pays ou un autre reflète en principe les traditions idéologiques et l'éthos caractéristique d'une culture nationale particulière. C'est pourquoi des pays qui doivent actuellement faire face à des difficultés similaires dans leur système éducatif paraissent y répondre de manières différentes. Cependant, ce qui est présent derrière ces différences apparentes est, selon moi, la même façon, partagée par tous, de recourir à des mécanismes d'*accountability* pour exercer un contrôle et de voir ces derniers mis en œuvre à travers des procédures combinées d'évaluation. Une fois encore, les formes que prennent ces procédures varient selon le moment et selon le lieu, mais leur fonction fondamentale, à savoir le fait d'assurer l'exercice du contrôle à travers le langage de l'*accountability*, reste la même.

La préoccupation grandissante et d'ampleur internationale concernant le niveau et la qualité de l'éducation qui a caractérisé ces dernières décennies est, pour certains, le fruit d'un changement social rapide et serait due également à des inquiétudes sur la capacité des systèmes éducatifs à satisfaire les besoins présents et futurs de nos sociétés. Le mécontentement du public se

focalise notamment sur la prétendue baisse de niveau. En outre, de nouvelles pressions s'exercent en vue de faire que l'éducation corresponde, autant que faire se peut, aux besoins du marché du travail. Ces pressions et ces préoccupations ont contribué à faire mieux apparaître l'importance de l'*accountability* et à développer le sentiment que les établissements devraient être à la fois efficaces et capables d'atteindre réellement les objectifs déterminés au niveau national.

Ainsi, ces dernières années, a-t-on accordé de plus en plus d'importance à l'évaluation comme instrument politique, utilisé par les gouvernements. Un exemple bien connu et d'actualité à cet égard est la façon dont les gouvernements ont eu recours à des procédures d'évaluation devant les inquiétudes et les critiques très répandues concernant le niveau des élèves à l'école et le rapport coût/efficacité du système éducatif. Cette préoccupation de contrôle du niveau et du rapport coût/efficacité n'est peut-être nulle part plus visible que dans la tendance actuelle à effectuer des comparaisons internationales des niveaux de performances des élèves, comme c'est le cas par exemple avec la troisième étude internationale sur les mathématiques et sciences. De telles initiatives reflètent le souhait, partagé par la communauté internationale, de produire plus d'informations concernant le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble et donc d'être en mesure de créer des bases permettant des comparaisons internationales de qualité. La recherche de soi-disant indicateurs de performances qui pourraient rassurer les hommes politiques et le public sur la qualité de tel ou tel établissement et ses enseignants a été le trait distinctif de la politique éducative ces dernières années, notamment dans les pays anglophones, peut-être les plus affectés par ces préoccupations concernant l'évaluation des élèves.

J'ai laissé entendre plus haut que le contrôle effectué par le biais des procédures d'évaluation devait être compris en fonction de la manière dont les différents groupes d'intérêt concernés par l'éducation parviennent à définir les valeurs et l'éthos propre de l'activité des institutions, en influant sur les critères de qualité qui fondent l'évaluation. On arrive habituellement à obtenir ce résultat à travers l'influence que ces critères de qualité peuvent exercer sur le langage de l'*accountability*. L'étude de ce discours montre que la façon dont l'évaluation est utilisée comme un

mécanisme national de contrôle du système est étroitement liée à la politique contemporaine et à des traditions nationales spécifiques de gouvernement. Ainsi la mise en place d'une inspection nationale de l'éducation a été une caractéristique de l'introduction de l'éducation publique dans presque tous les pays, alors que la nature et la fonction de chaque corps d'inspecteurs a changé considérablement d'une époque à l'autre et entre pays. Dans certains pays, les inspecteurs contrôlent la qualité pédagogique des enseignants pris individuellement, dans d'autres on les a chargés d'inspecter les établissements et la qualité du système dans leur ensemble.

On peut comprendre beaucoup des variations entre les systèmes éducatifs à partir des modèles différents de relations d'*accountability* qui les caractérisent. L'interaction complexe entre les traditions idéologiques, l'inertie des institutions et l'évolution des pressions sociales crée un contexte qui exerce une influence spécifique sur la façon dont l'éducation est conçue. Une des catégorisations les plus habituelles et les plus significatives pour comprendre le rôle de l'évaluation est la dichotomie centralisation/décentralisation.

Dans les systèmes que l'on dit centralisés, le pouvoir de contrôler l'offre et les processus d'éducation est du ressort du gouvernement central. Dans les systèmes que l'on dit décentralisés, ce pouvoir se trouve réparti entre des groupes d'intérêt variés et en concurrence, tels que les collectivités territoriales, le corps enseignant et les communautés locales. Comme je l'ai déjà fait remarquer, ce pouvoir de contrôle est étroitement lié à des procédures d'évaluation dans la mesure où il va au-delà de la contrainte pure. En effet n'importe quelle instance de pouvoir rationnelle repose sur une transmission de l'information dans les deux sens, de telle manière qu'elle doit non seulement exiger des comptes pour savoir si sa politique est bien mise en œuvre, mais aussi faire adopter des critères d'auto-responsabilisation, qui aideront à définir les buts professionnels auto-imposés. Car, compte tenu des difficultés à appliquer des contrôles bureaucratiques, c'est ce dernier sens d'*accountability* morale qui, en définitive, semble être la source de contrainte la plus importante, même dans les systèmes traditionnellement très centralisés (Broadfoot *et al.*, 1993). Au fur et à mesure que les gouvernements se sont mis à utiliser l'évaluation comme un instrument de

leur politique, ils ont développé, en même temps, leur capacité à contrôler leurs systèmes éducatifs en influant sur les critères d'une *accountability* morale et professionnelle auto-imposée.

Il semble logique que dans les pays où une bureaucratie forte et centralisée impose la forme et le contenu de l'éducation, comme ce fut le cas en France, les exigences institutionnelles d'*accountability*, c'est-à-dire le fait que l'on doive rendre compte de ses activités, soient moins fortes. Cependant, si le gouvernement ne veille pas de près à ce que soient appliquées ses directives en bas de la hiérarchie, le contrôle que représente la nécessité de rendre des comptes diminue en proportion. On a traditionnellement présumé que les enseignants travaillant pour des systèmes centralisés ont plus de contraintes à supporter dans la pratique de leur profession que ceux des systèmes décentralisés. Néanmoins, même s'il est vrai que, formellement, les enseignants, dans un système centralisé, sont des salariés surveillés de près, alors que leurs collègues de systèmes décentralisés sont des professionnels autonomes, cette distinction ne reflète pas nécessairement la réalité des contrôles en place.

Le fait d'assimiler un contrôle fort avec un haut degré de centralisation ne tient pas compte de sources de contrôle et de contrainte moins évidentes mais généralement beaucoup plus importantes, notamment lorsque l'appréciation portée sur les individus passe par des processus de capitalisation et d'évaluation d'informations concernant le système. On peut dire que la clé du contrôle dans les systèmes centralisés est plus probablement la capacité de leurs autorités à déterminer la nature des indicateurs de performances destinés à sous-tendre les inspections et les autres dispositifs bureaucratique en matière d'*accountability*. Dans les systèmes traditionnellement décentralisés, il y a beaucoup plus de chances qu'il y ait des conflits entre les intérêts substantiels des différents groupes sociaux. Un exemple de ces conflits est le combat pour influencer sur les critères qui déterminent la qualité de l'enseignement, critères au nom desquels les établissements et les enseignants seront tenus de rendre des comptes. Donc aujourd'hui, on apprécie mieux une grande partie des variations entre les systèmes, notamment leurs principaux dispositifs de contrôle, en fonction de la forme particulière que prennent leurs modes d'évaluation

plutôt qu'en fonction de leur caractère centralisé ou décentralisé.

Ceci ne veut pas dire que l'importance du rôle joué par l'évaluation dans le contrôle des systèmes éducatifs ôte toute pertinence, dans une étude concernant les processus de contrôle, à la question de la centralisation. Il serait préférable de dire que les distinctions susceptibles d'être effectuées entre différentes formes de contrôles sont en fait beaucoup plus subtiles que cela. Il importe de distinguer entre, d'un côté, le degré d'intensité (fort ou faible) du contrôle évaluatif, d'un autre côté, la source de ce contrôle, qui peut être centrale, locale, ou autre. Cette distinction est cruciale dans la mesure où la tendance à établir, au sein du concept de centralisation, une équivalence entre contrôle fort et contrôle central a abouti à ce que, dans les études concernant les différences entre les systèmes éducatifs, on s'est intéressé trop exclusivement aux variables administratives, ce qui a eu pour conséquence une prise en considération insuffisante des processus réels de contrôle et, finalement, de l'expérience qu'en ont les enseignants au sein des établissements scolaires.

Ainsi des systèmes éducatifs apparemment différents comme ceux de France et d'Angleterre, que l'on considère souvent comme étant, respectivement, deux exemples classiques de centralisation et de décentralisation, peuvent raisonnablement être caractérisés aujourd'hui comme présentant une remarquable similitude en ce qui concerne le degré de contrôle systémique. Mais en même temps il est probable qu'on trouvera des différences significatives entre ces deux systèmes en ce qui concerne d'une part la forme que revêt ce contrôle prenant appui sur l'évaluation, d'autre part la localisation des instances qui détiennent un pouvoir de contrôle sur les procédures d'évaluation. Dans les systèmes prétendument centralisés comme en France, on a traditionnellement mis l'accent sur une évaluation qui porte sur les processus, particulièrement le contrôle exercé par les inspecteurs. En revanche, là où prédomine une forte tradition de liberté en matière de définition du curriculum et d'autonomie professionnelle, comme cela a été typiquement le cas de l'enseignement en Angleterre durant de longues décennies, le contrôle du comportement des enseignants et les critères en fonction desquels ils sont invités à rendre des comptes reposent principalement sur l'évaluation

des résultats de l'enseignement, appréhendés à travers la mesure de diverses sortes de performances des élèves.

J'ai suggéré, ainsi, que tous les gouvernements s'appuient plus ou moins largement sur des procédures d'*accountability* pour assurer le « pilotage » des systèmes éducatifs et que les procédures d'évaluation, tels que l'inspection ou la comparaison des résultats des élèves, constituent le « langage » utilisé pour de telles descriptions, à travers la définition qui est donnée de la qualité de l'enseignement et des indicateurs susceptibles d'en permettre la mesure. J'ai suggéré aussi que la façon d'utiliser de tels dispositifs dépendra des traditions nationales et des caractéristiques du contexte institutionnel et culturel, et qu'elle est susceptible de varier au cours du temps en fonction de l'évolution fluctuante des pressions sociales et des impératifs économiques à une échelle plus globale. Pour illustrer ce point je vais présenter ci-dessous un survol historique rapide du système éducatif anglais et de la façon dont les procédures d'*accountability* se sont développées au sein de ce système.

Les procédures d'*accountability* en Angleterre

Dans le passé la décentralisation du système éducatif anglais a atteint un degré qui frisait parfois l'anarchie. L'héritage particulier légué par ses origines féodales, sa tradition forte de gouvernement local ainsi que la place singulière qu'occupe le pouvoir religieux parmi ses fondements expliquent que, lorsque la base légale d'un système d'éducation fut introduite en 1870, il s'est agi davantage d'un acte de reconnaissance, de commodité administrative, que d'une tentative délibérée pour créer un système éducatif à la façon dont Napoléon l'avait fait dans les premières années du XIX^e siècle en France. Dès ses débuts, donc, le système reposa sur une diversité de procédures d'évaluation – usage des tests, inspection, examens – destinées à contrôler, et par là même à influencer, les niveaux atteints par les établissements, le contenu du curriculum et la marche du système dans son ensemble.

Une des premières initiatives à cet égard fut la création d'un corps d'inspecteurs destinés à diffuser les pratiques souhaitables et à fournir au gouvernement une information sur l'état des écoles de la nation. Plus tard, les tâches de contrôle des Inspecteurs de Sa Majesté devaient

se développer de manière plus explicite, avec la responsabilité d'évaluer les niveaux atteints par les élèves en vue d'établir les bases sur lesquelles seraient calculées les subventions destinées à être attribuées aux établissements. Ce système de « paiement sur la base des résultats » apparu au XIX^e siècle représente toujours peut-être l'exemple le plus explicite de la manière dont on peut utiliser l'évaluation pour contrôler et diriger les établissements en fonction de la qualité et du contenu de leur travail. Au début du XX^e siècle, alors qu'il n'y avait pas de curriculum national officiellement prescrit, ni même d'obligation d'enseigner un ensemble déterminé de matières en dehors de l'éducation religieuse, c'est par le biais des examens passés en vue d'obtenir des bourses d'études et des examens publics organisés par les universités qu'a pu être assuré un degré de contrôle significatif sur le curriculum.

Pendant la période qui a précédé les bouleversements introduits par la loi d'éducation de 1988, les établissements d'Angleterre et leurs enseignants ont connu peut-être l'époque la plus faste de leur liberté professionnelle. Le partenariat entre les autorités centrales et locales et les enseignants était fondé sur une confiance et un respect réciproques et conduisit soit à abolir les instruments traditionnels de contrôle du système – comme ce fut en général le cas avec l'examen du « eleven plus » qui assurait la sélection des élèves pour les établissements secondaires –, soit à placer ces instruments sous le contrôle des enseignants par le biais de l'influence que ceux-ci exerçaient sur les comités d'examens (« Examination Boards ») responsables de la conception et de la gestion des examens publics les plus importants. Durant les années 1970 cependant, une inquiétude de plus en plus forte concernant à la fois le manque d'information sur le système et le niveau de performance des élèves conduisit à faire un premier pas dans le sens d'une utilisation plus ouverte et plus délibérée de l'évaluation comme moyen de contrôle, avec la mise en place de l'unité d'évaluation des performances (« Assessment of performance Unit »). Destinée à assurer un contrôle des niveaux à l'échelle nationale, cette unité a servi de modèle pour beaucoup d'initiatives prises dans d'autres pays. Elle est également à l'origine de l'explosion de l'usage des tests parmi les autorités éducatives locales, de plus en plus préoccupées par la question des résultats obtenus par les élèves.

Cependant les revendications en faveur d'une pénétration croissante du système par l'exigence d'*accountability* n'ont cessé de s'intensifier, culminant avec la décision d'introduire le premier curriculum national en 1988 et un dispositif national d'évaluation destiné à mesurer les résultats obtenus et ainsi à assurer la bonne mise en place de ce curriculum national au sein de chaque établissement. Il est significatif de noter que dans sa formulation des objectifs de ce dispositif national d'évaluation (des élèves), le groupe de travail (Task Group) (TGAT, 1988) chargé de la concevoir se référait explicitement non seulement aux objectifs diagnostique, formatif et sommatif d'une telle évaluation [*assessment*], mais aussi, et certainement pour la première fois dans un document officiel concernant la politique éducative, à son rôle d'évaluation du système [*evaluative*], servant à fournir des données destinées à contrôler les performances de ce système considéré dans sa globalité.

Ainsi, en Angleterre, la loi d'éducation de 1988 a introduit un programme national d'évaluation qui prévoyait de contrôler les résultats de tous les élèves aux âges de 7, 11, 14 et 16 ans. Ces évaluations ont été créées pour permettre d'informer les parents des résultats de leurs enfants. Cependant elles ont été conçues également pour juger de la qualité des établissements et des enseignants. Elles fournissent ainsi un exemple très clair de l'usage qui peut être fait de l'*accountability* comme moyen de contrôle du système destiné à permettre à l'État d'exercer davantage d'influence sur les contenus et les niveaux d'exigence de l'enseignement. L'incorporation des parents et des élèves en tant que consommateurs dans le processus d'*accountability* a renforcé d'une manière significative les mécanismes de contrôle sur le système éducatif en général et sur les enseignants en particulier.

Avant 1988, l'enseignant anglais disposait d'une marge de temps considérable avant que les sanctions inhérentes à son obligation *formelle* d'*accountability* commencent à s'exercer. Aujourd'hui, en revanche, les enseignants reçoivent des instructions claires au sujet de l'organisation, du contenu et, surtout, de la communication de leur travail. Au niveau de l'établissement aussi bien que dans le cadre de leur département disciplinaire, les enseignants sont tenus de justifier leur projet curriculaire par référence au curriculum national et ceci doit faire partie intégrante de la

politique explicite des établissements scolaires, telle qu'elle s'exprime, par exemple, dans le projet d'établissement (School Development Plan, SDP) ou la politique de l'établissement en matière d'évaluation. Alors qu'autrefois il suffisait de *faire état* de son statut professionnel comme base légitime de son autonomie, aujourd'hui il faut en plus *faire la preuve* de sa compétence professionnelle.

Il est évident que l'idée de communication est au cœur du concept d'*accountability* et que l'importance croissante de cette exigence d'avoir à « rendre des comptes » se retrouve à tous les niveaux du système : les établissements sont comptables devant les parents, les membres du conseil d'établissement et les autorités locales, lesquelles le sont devant les instances politiques locales et le ministère de l'éducation (DFE), lequel l'est lui-même devant le parlement et le peuple. À cet égard, on peut observer un processus d'aggravation des exigences officielles, telles que l'obligation faite aux établissements de faire état publiquement de leur politique en matière de curriculum ou l'obligation faite aux conseils d'établissement de présenter chaque année un rapport aux parents d'élèves. Cependant la véritable contrainte pour les enseignants anglais s'est toujours trouvée du côté de l'exigence d'*accountability* informelle, l'exigence d'*accountability* formelle associée à des préoccupations bureaucratiques telles que l'allocation ou l'utilisation des ressources étant considérée comme un déterminant certes nécessaire mais nullement décisif de ce qui fait la véritable importance de l'entreprise éducative, à savoir l'activité d'enseignement. S'il est vrai que c'est l'attention portée aux élèves qui définit le rôle professionnel attendu des enseignants, c'est l'exigence d'*accountability* informelle qui a toujours constitué pour eux le véritable ressort efficace de la motivation.

Cependant on a de plus en plus de raisons de penser que les procédures d'évaluation continue mises en place dans le cadre du curriculum national sont les plus significatives à cet égard, puisque le souci des enseignants de favoriser le progrès de leurs élèves et la publication des tableaux comparatifs des résultats des établissements suffisent à assurer un consensus très large concernant les niveaux à atteindre et les objectifs à poursuivre (Pollard *et al.*, 1994). À côté du nouvel accent mis sur les exigences d'*accountability* formelle, en fonction desquelles des critères ont été établis bureaucratiquement et étayés sur des

menaces de sanctions, l'exigence plus traditionnelle d'*accountability* informelle demeure forte, fondée sur un consensus largement partagé en ce qui concerne les niveaux de performance à atteindre et leur traduction sous forme de normes professionnelles plus ou moins explicites susceptibles d'orienter les pratiques d'enseignement. La signification profonde de tout le dispositif réside dans le fait que c'est sur la base de ces normes et des résultats des pratiques d'enseignement fondées sur elles que des jugements peuvent être portés sur les enseignants, les établissements, les autorités éducatives locales et, finalement, le système tout entier.

Il est évident que le trait distinctif de la politique éducative anglaise au cours des années récentes a été de faire reposer de plus en plus sur chaque école considérée individuellement la responsabilité de la réussite des élèves. Alors qu'autrefois on expliquait les différences dans les performances de certains groupes sociaux ou ethniques par des caractéristiques de leur environnement, l'attention se porte maintenant sur l'efficacité des établissements scolaires. C'est ainsi qu'a été mis en place un ensemble de mécanismes destinés à évaluer chaque établissement sur la base des résultats de ses élèves. Il existe un parti pris de plus en plus fort en faveur de l'idée d'un « marché de l'*accountability* » en fonction de laquelle des comparaisons entre les institutions sont établies par ces consommateurs potentiels que sont les parents et les élèves sur la base de leurs résultats aux tests nationaux.

Dans la plupart des autres pays, tels que la France, des préoccupations de même nature n'ont pas jusqu'à présent abouti à des expressions aussi directes de l'exigence d'*accountability*. Les initiatives prises pour promouvoir un contrôle national des niveaux d'exigence n'impliquent que ce qu'on pourrait appeler « de faibles enjeux » dans la mesure où elles n'entraînent pas de conséquences significatives pour les individus ou les établissements. Elles visent davantage à diagnostiquer les problèmes et à identifier les élèves ou les établissements qui nécessitent une aide supplémentaire. En revanche, en Angleterre, le dispositif national de tests comporte des « enjeux forts » en ce qu'il entraîne des conséquences importantes pour les individus et plus encore pour les institutions. Plus les enjeux de l'usage des tests sont importants, et plus grand est son impact en termes d'influence exercée sur la définition des

priorités des établissements, des enseignants, des élèves et des parents (Corbett et Wilson, 1988). Cependant, outre les inquiétudes très répandues concernant la validité de tels tests d'évaluation et les effets de rétrécissement du curriculum qu'ils ont de fortes chances de provoquer, il existe aussi la crainte très répandue que l'insistance mise sur le fait d'« améliorer les scores » ait des effets négatifs sur les pratiques éducatives.

VERS L'« ÉTAT ÉVALUATEUR »

Jusqu'à présent j'ai affirmé que l'usage de l'évaluation comme moyen de contrôle du système éducatif constitue depuis longtemps une des caractéristiques des systèmes éducatifs modernes, même s'il peut revêtir des formes différentes selon les pays, mais que la mise en place des mécanismes d'*accountability* s'est effectuée traditionnellement bien davantage dans les systèmes au sein desquels la politique éducative nationale ne pouvait pas se développer par le biais de procédures hiérarchiques ou bureaucratiques. J'ai ajouté également que le rôle des procédures d'évaluation comme support de l'exigence d'*accountability* a pris significativement plus d'importance au cours des années récentes aussi bien dans les systèmes éducatifs centralisés que décentralisés dont la France et l'Angleterre fournissent des exemples classiques. J'ai suggéré en effet que les procédures d'évaluation constituent aujourd'hui un des plus importants moyens de contrôle de l'éducation. Il serait intéressant de se demander pourquoi cette évolution a eu lieu au cours des années récentes et de mesurer sa signification. Tel est l'objet que nous allons aborder dans les pages qui suivent.

Le facteur qui sous-tend l'intérêt grandissant porté aujourd'hui à toutes sortes de formes d'évaluation, de contrôle ou de mesure semble être lié d'une part au besoin d'obtenir des informations fiables en vue de l'évaluation, d'autre part à la nécessité de s'assurer et de démontrer que l'argent est dépensé à bon escient. Il est également possible d'identifier, au moins dans le contexte de l'enseignement en Angleterre, une troisième source de motivation, à savoir la croyance en la valeur de la compétition à la fois interindividuelle et interinstitutionnelle comme aiguillon efficace du progrès.

Il semblerait ainsi que l'on considère de plus en plus l'activité d'évaluation de n'importe quelle sorte comme une panacée managériale, le mécanisme essentiel pour à la fois contrôler et améliorer la qualité du système à tous les niveaux. Un tel usage des données d'évaluation se fonde nécessairement sur la supposition qu'il est possible de mesurer la qualité en appliquant certains critères aux données disponibles et de fonder un jugement sur la base de ces données. De plus il est généralement admis qu'il est à la fois juste et souhaitable d'exprimer de tels jugements sous forme de notes ou de points, de classements, de pourcentages ou de niveaux afin d'établir une base commune de comparaison. On croit ainsi que cela a un sens d'identifier des niveaux d'accomplissement standardisés et qu'il est bon de s'en servir afin de comparer tel ou tel aspect des performances des individus ou des établissements. Une telle approche de l'école en termes de rapport qualité/prix sur la base d'une échelle standardisée constitue aujourd'hui un trait caractéristique du management des établissements scolaires, voire même de la politique éducative dans son ensemble. Elle est la philosophie sous-jacente de « l'État évaluateur ».

Une des notions essentielles sur ce point est bien celle de contrôle suivi. On impose actuellement à tous les établissements de plus en plus d'évaluations de leurs résultats, sous forme d'indicateurs de performance. En effet, ce genre de dispositif d'*accountability* qui opère à tous les niveaux du système est une sorte de management par la qualité totale (*Total quality management*). Il s'agit de se donner, à la fois, des objectifs à réaliser et des dispositifs pour rendre compte des performances obtenues dans la poursuite de ces objectifs. Comme on l'a dit, ce qui est sous-jacent à de telles procédures, c'est le présupposé selon lequel l'acte même de construire un système qui exige de rendre compte de ses activités produira par lui-même les objectifs tant recherchés.

Donc, alors que ce sont des formes de contrôle davantage traditionnelles qui se manifestent à travers l'explosion récente de nombre d'indicateurs de performance, d'autres modes de contrôle, tels que l'« audit de qualité » ou les « évaluations des institutions », sont de plus en plus fréquents. Caractéristiques aussi d'une société où l'on considère que la panacée pour améliorer les niveaux d'exigence se trouve dans

les objectifs, préalablement fixés, que les individus et les institutions devraient atteindre. Ainsi, on peut affirmer qu'en Angleterre le contrôle externe, qu'exerce l'évaluation, et le contrôle interne, qui résulte des pressions du pouvoir central pour que les institutions se fixent elles-mêmes des objectifs, ont considérablement augmenté ces dernières années.

Neave (1988) affirme que de telles évolutions sont de plus en plus caractéristiques des systèmes éducatifs en Europe et dans les autres pays développés. Il pense que la convergence croissante des stratégies mises en œuvre dans le cadre des politiques éducatives en France, en Angleterre et dans d'autres pays s'explique par un changement profond dans les procédures traditionnelles d'*accountability*, qu'on peut associer au développement de l'*État évaluateur*. Neave croit que cette évolution représente une tentative d'instaurer un principe externe, celui de la compétitivité, comme le déterminant principal du développement des institutions et donc des systèmes. Des procédures qui ont été créées au début de la décennie pour résoudre, à court terme, des difficultés financières sont devenues parties intégrantes d'une stratégie à long terme. Un aspect crucial de cette stratégie, c'est, selon Neave, l'accent mis de plus en plus sur l'évaluation a posteriori qui passe par le contrôle des résultats plutôt que celui des processus. Ainsi, dans les systèmes éducatifs où le contrôle était traditionnellement décentralisé, l'*État évaluateur* est interprété comme contribuant à un contrôle plus centralisé, alors que, dans les systèmes où le contrôle était traditionnellement très centralisé, il est perçu comme source de plus de flexibilité et donc de plus de décentralisation.

Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, il s'avère qu'en pratique le contrôle s'exerce essentiellement par des mécanismes d'*accountability* et plus particulièrement à travers le choix des critères qui fondent les évaluations. Ce phénomène s'est imposé avec une telle force que la distinction traditionnelle entre politiques éducatives centralisées et décentralisées a aujourd'hui perdu beaucoup de sa pertinence. Toutefois cette distinction reste importante dans la mesure où la façon dont les procédés d'évaluation jouent leur rôle dans un système éducatif donné demeure liée à la vivacité des traditions idéologiques et historiques dans le contexte de ce pays. Comme on l'a dit, savoir qui sera, effectivement, capable de choisir les critères

d'évaluation qui sont au fondement des relations d'*accountability* est une question primordiale. Cette analyse révèle combien l'évaluation, en tant que mécanisme de contrôle national, est aussi inextricablement liée aux politiques contemporaines qu'aux traditions de gouvernement propres à chaque pays.

Dans l'Angleterre d'aujourd'hui, le dispositif permanent d'évaluation externe, qui confine à une véritable « obsession de la qualité » selon l'expression de Meadmore (1998), constitue la base d'un discours sur la qualité, les niveaux de performance et le contrôle qui vise à la mise en place d'une véritable approche managériale axée sur la performance. À tous les niveaux de l'éducation s'opèrent actuellement des changements fondamentaux dans l'approche traditionnelle de la politique à mener. Il y a quelque chose de contradictoire, en apparence, dans ces évolutions puisqu'il s'agit, d'un côté, d'imposer plus de cohérence au système éducatif et, d'un autre côté, de justifier et d'encourager la diversité. Le gouvernement anglais a donc cherché avec acharnement à renforcer le contrôle de l'État dans des secteurs essentiels, tels que le curriculum, les procédures d'évaluation, les finances, le recrutement et la formation des enseignants, afin d'obtenir un système plus uniforme. Ces initiatives s'opposent à d'autres, destinées à élargir le choix des parents et la participation locale au fonctionnement des établissements.

La contradiction n'est cependant qu'apparente, si l'on se place dans une optique d'*accountability*. L'existence d'un système d'évaluation national, rapporté à la mise en place d'un curriculum national, crée une forme de contrôle très efficace. En effet, la publication des résultats des élèves sous forme de tableaux comparatifs suffit à garantir un large consensus sur les niveaux d'exigence et les objectifs à respecter. Toutes ces mesures conditionnent le discours sur l'éducation. Il est presque impossible pour un établissement ou un enseignant de s'opposer à une forme d'évaluation qui permet d'établir les jugements sur le travail de chaque enseignant, celui des autorités locales et, en fin de compte, la qualité du système dans son ensemble. De cette manière, on peut voir dans le dispositif d'évaluation national que le gouvernement cherche à imposer au système éducatif un type d'*accountability* plus formel, fondé sur des critères davantage bureaucratiques et consuméristes que professionnels.

Cette forme de contrôle est d'autant plus prégnante que les données quantitatives ont tendance à écraser les autres données en raison de leur validité scientifique apparente. Les résultats des examens publics et des évaluations nationales qui fournissent les éléments statistiques sont souvent interprétés sans distance et hors de leur contexte. L'utilisation abusive des données brutes pour comparer certains établissements est évidemment injuste pour les enseignants qui travaillent dans les établissements difficiles. D'où le développement de dispositifs destinés à mesurer la valeur ajoutée aux étapes successives de la scolarité. Pour fournir les données nécessaires à la mise en œuvre de tels dispositifs, a été introduite une évaluation de base des enfants au début de leur scolarité. C'est la première étape d'une série de tests standardisés qu'on fait passer aux élèves tout au long de leur parcours scolaire, le premier élément d'un discours omniprésent sur les attentes explicites.

La détermination des objectifs à atteindre pour les élèves et pour les écoles est une autre manifestation récente de cette tendance. Depuis septembre 1998, chaque établissement doit fixer les objectifs à atteindre pour chacun de ses élèves et pour l'établissement lui-même, en fonction de la valeur ajoutée qu'il pense être en mesure de produire à chaque étape du curriculum. Cette procédure s'appuie sur la diffusion de données nationales qui permettent à chaque établissement de se situer par rapport aux autres, en comparant ses résultats avec ceux obtenus par des établissements similaires sur le plan socio-économique. Ainsi les attentes se situent-elles dans un cadre compréhensible, explicite et contrôlé. Les écoles ne peuvent guère échapper à l'obligation légale de se soumettre à ce dispositif et de respecter les objectifs du curriculum que les évaluations ont permis d'établir. De ce fait, des études ont, par exemple, mis en évidence que de plus en plus de maîtres dont les élèves doivent passer les tests d'évaluation nationaux du niveau 2 (pour les 11 ans) n'enseignent plus que dans le but de faire obtenir à leurs élèves de meilleurs résultats à ces tests (Broadfoot et Pollard 1999). On a dit et redit que l'objectif national est d'amener 80 % des élèves au niveau 4 du curriculum national avant l'an 2002 et les parents ne peuvent que porter un jugement défavorable sur les établissements qui n'y souscrivent pas. Il n'y a rien d'étonnant alors à ce que l'enseignement soit axé sur l'entraînement aux tests.

Comme si de telles manifestations de l'État évaluateur ne suffisaient pas pour assurer le contrôle efficace du système, les effets de l'utilisation des données de performance pour apprécier la qualité du travail des élèves et des établissements ont été encore renforcés par des changements dans le système d'inspection des écoles. Cela faisait peu de temps qu'en Angleterre les Inspecteurs de sa Majesté chargés des établissements (*Her Majesty's inspectors of schools*, HMI) se voyaient comme un service national ayant pour tâche de veiller au respect de normes et non plus seulement comme devant procéder à des inspections successives d'établissements déconnectés les uns des autres. Mais aujourd'hui, à la place de ce système d'inspection par les HMI, qui étaient les yeux et les oreilles des décideurs, existe un nouveau système qui, piloté par les HMI, emploie des équipes d'inspecteurs privés (*freelance inspectors*). Ces équipes répondent à des appels d'offres pour gagner des contrats d'inspection de tel ou tel établissement. L'Agence pour la qualité de l'enseignement (*Office For Standards in Education*, OFSTED) est chargée quant à elle de l'inspection régulière de l'ensemble des écoles primaires et secondaires, sur la base de critères communs.

Les résultats de ces inspections sont rendus publics et on peut les consulter sur Internet. Comme les résultats des tests d'évaluation nationale, ces inspections représentent des enjeux considérables pour les écoles puisque les parents sont encouragés par le gouvernement à les consulter avant de choisir un établissement pour leurs enfants. Une fois encore, le contrôle a pour origine l'État central qui impose ses exigences en matière d'évaluation et ses critères de qualité pour juger du travail des enseignants et des établissements. Le Guide de l'Inspection générale des établissements incarne ces exigences et critères. Le document qui suit présente un court extrait du guide d'inspection. Il montre les critères que les inspecteurs utilisent pour apprécier la manière dont une école effectue son évaluation. Les critères proposés sont tout à fait explicites et les normes de qualité définies de façon à la fois stricte et externe. Il y a dans le système éducatif anglais beaucoup d'exemples similaires de standards très précis, fondés sur le principe de l'*accountability*, et ceci à tous les niveaux, y compris dans les universités, ainsi que je l'ai analysé par ailleurs (Broadfoot 1998).

**Document : Extraits du guide de l'OFSTED
(Office For Standards in Education)
Référentiel pour l'inspection des établissements**

Indicateurs pour l'évaluation du curriculum

Le rapport doit comprendre des indicateurs qui résumant les résultats des élèves à la fin de chacune des étapes d'évaluation (soit à 7, 11, 14 et 16 ans), ainsi qu'à 17 et 18 ans. Les données de performance comparatives, si elles existent, doivent apparaître également.

Est-ce que les résultats des élèves à la fin de la maternelle répondent aux attentes éducatives pour des enfants de cet âge ou est-ce qu'ils les dépassent ?

Est-ce que les résultats des élèves à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans répondent aux normes nationales ou est-ce qu'ils les dépassent, notamment en anglais, en mathématiques et en sciences ?

Est-ce que les élèves de 19 ans obtiennent deux certifications ou plus au niveau avancé et quittent l'établissement avec les qualifications nécessaires pour poursuivre leurs études ?

Est-ce que les élèves bons, moyens et en difficulté (y compris ceux qui ont besoin d'une aide pédagogique spécifique) progressent normalement ou mieux que ce qui était attendu ?

Est-ce que les enseignants fixent des objectifs assez stimulants pour motiver les élèves et les aider à approfondir leurs savoirs et leurs compétences ?

Est-ce que les enseignants utilisent des méthodes et des stratégies qui correspondent aux objectifs curriculaires et aux besoins des élèves ?

Est-ce que les enseignants évaluent d'une manière complète et constructive les devoirs des élèves et est-ce que ces évaluations sont prises en compte dans leur enseignement ?

Est-ce que l'établissement fournit un soutien, une aide et des conseils d'orientation à tous les élèves ? Est-ce que les élèves sont informés de leur évolution en matière de résultats scolaires, de développement personnel et de comportement ?

Est-ce que les relations entretenues avec les parents servent positivement l'apprentissage des élèves ?

CONCLUSION

Dale l'avait prédit en 1981 : « La définition de la qualité de l'enseignement et des niveaux d'exigence ne sera plus du ressort des enseignants. Ils seront responsables de la réussite d'objectifs de nature externe fixés par d'autres qu'eux ». Aujourd'hui les priorités éducatives sont, de plus en plus, déterminées très loin de toute salle de classe, par les experts des bureaux du ministère de l'éducation, par les spécialistes de l'évaluation et par les politiciens.

L'État évaluateur a récemment développé ses formes les plus extrêmes en Angleterre. La prédisposition au contrôle par l'évaluation a toujours été une caractéristique du système éducatif anglais : vu le peu de contraintes qu'il subissait par ailleurs, la situation y était particulièrement propice à l'introduction de nouvelles formes de contrôle, plus efficaces, fondées sur l'évaluation. Cependant, le discours qui sous-tend l'avènement de l'État évaluateur s'est généralisé. On peut en apercevoir les traces dans des pays où la médiation d'un système plus centralisé, avec ses

contraintes et ses garde-fous, a pu en limiter les développements les plus extrêmes. En France, par exemple, le système éducatif, en raison de son gigantisme, a été obligé d'adopter des moyens de contrôle qui étaient jusqu'alors associés aux systèmes décentralisés, tels que celui de l'Angleterre. On passe donc d'un système où le contrôle reposait sur des instructions directes provenant du ministère à un autre où de telles instructions sont renforcées par des messages idéologiques indirects et un ensemble de plus en plus important de procédures d'*accountability*. Dès 1980, Pewsey écrivait : « L'imposition de programmes uniformes, les examens nationaux anonymes et les rapports des inspecteurs ne sont plus des moyens efficaces, ni même acceptables, pour contrôler le travail des enseignants. » Le contrôle du système est indirectement réaffirmé par des agences extérieures : par exemple, des centres de formation des maîtres, des organismes de recherche et des spécialistes dans les domaines de l'élaboration des programmes d'études, de l'administration et de l'évaluation de l'éducation.

Un exemple de cette tendance est la mise en œuvre en France, à l'échelon national, de dispositifs de suivi des performances scolaires, qui proposent aux parents des éléments d'information directe sur les niveaux atteints. Néanmoins, les principes de l'égalité des chances et de l'école unique, toujours très ancrés dans l'esprit des Français, militent contre la publication de tels résultats sous forme de tableaux comparatifs, comme c'est le cas en Angleterre, et contre l'utilisation explicite de la compétition entre les établissements, dans une logique de marché, en vue d'améliorer leur niveau.

Il reste à savoir jusqu'à quel point les tentacules de l'État évaluateur pourront s'étendre dans la structure, de plus en plus décentralisée, du système éducatif français. Désormais il est évident qu'au sein du système le rôle de l'État évaluateur, à travers les mesures d'évaluation officielles, a atteint un degré sans précédent. Signalons par exemple la manière dont il a masqué la valeur toute relative de cette évaluation derrière un discours technique et neutre, qui ne porte que sur des objectifs et des indicateurs. Il semble que le recours croissant à des indicateurs de performance et de pilotage soit lié, d'un point de vue pratique et idéologique, à l'expansion actuelle, dans tous les pays développés, des stratégies qui visent le développement de la qualité à tous les niveaux du système éducatif. Si tel est le cas, il n'y a plus qu'un petit pas à franchir entre l'utilisation, à des fins pédagogiques, d'un pilotage habituel et transparent et son utilisation, à des fins administratives, comme moyen de contrôle des individus voire du système. Plus l'évaluation s'oriente vers des normes de performance explicites, vers des critères de qualité déterminés par l'État central ou par les autorités régionales (à la différence des critères implicites, appartenant à l'examineur en tant qu'individu), plus le pouvoir social issu de l'imposition de ces normes devient invisible, camouflé derrière une technologie neutre et inoffensive.

Aujourd'hui, en Angleterre et en France, le recours à l'évaluation comme moyen de contrôle est justifié par l'idée que donner davantage de transparence et d'accès à l'information est dans l'intérêt autant de l'individu que de l'État. Que ce soit au niveau du système ou à celui de l'établissement, le besoin d'une meilleure capacité de

pilotage, en raison de la taille énorme, de la complexité et de l'incertitude de l'action de l'État a induit le besoin de nouvelles techniques de gestion du système. Ainsi la traditionnelle confiance en des structures de contrôle ouvertement bureaucratiques a été renforcée plus que remplacée, du fait de la pression qu'exercent des moyens de contrôle plus indirects, associés dans certains cas avec les forces du marché. Une telle forme de contrôle, qui repose sur la circulation de l'information liée à l'évaluation, prend tout son sens quand on sait qui a le pouvoir d'imposer les critères de performance.

Ainsi, quel est le sens du développement de ces nouveaux modes de contrôle ? Certes, l'accroissement des informations sur la qualité et le fonctionnement du système éducatif est assurément souhaitable. De plus il est maintenant indiscutable que les professionnels de l'éducation devraient être à même de rendre des comptes à la fois devant ceux qu'ils servent et devant l'État qui les emploie. La réponse à cette question est, en fin de compte, un problème de niveau. Tout dépend du sens et du degré de fiabilité qu'atteignent les moyens utilisés pour mesurer la qualité (à savoir les notes ou les niveaux scolaires) en se dégageant de leur forte détermination sociale. Comment ne pas tenir compte, par exemple, de l'inévitable subjectivité du jugement d'un inspecteur, quelle que soit sa prétendue objectivité scientifique ? La remarque de Power (1997) sur l'audit est valable pour tous les aspects de la mise en œuvre de l'évaluation dans le cadre du contrôle du système : « L'audit n'est pas un processus neutre. Il impose ses propres valeurs sur les activités qu'il vérifie, ce qui signifie que le processus peut avoir des conséquences non intentionnelles et provoquer des dysfonctionnements. L'efficacité des organisations n'est pas tant vérifiée par l'audit que construite pendant le déroulement du processus de l'audit. »

Il se peut que le prix à payer, en France au moins, pour la décentralisation soit l'inscription des établissements et des enseignants dans un tissu de contraintes beaucoup plus serré que ce que le système éducatif a pu connaître jusque-là. L'avenir seul le dira.

Patricia Broadfoot
Université de Bristol

NOTE

(1) Comme l'auteur l'explique par la suite le terme d'*accountability* n'a pas d'équivalent en français : il traduit l'obligation qu'ont de rendre compte, aussi bien dans le cadre hiérar-

chique que vis-à-vis des usagers, clients et partenaires de l'institution, les responsables et, plus généralement, les membres de cette institution (NDT).

BIBLIOGRAPHIE

- BROADFOOT P. *et al* (1993). – **Instituteurs Anglais Instituteurs Français : Pratiques et conceptions du rôle**. Berne : Peter Lang.
- BROADFOOT P. et POLLARD A. (1998). – **Categories, standards and instrumentalism : the changing discourse of assessment policy in English primary education**. Paper given at the American Educational Research Association, Annual Conference, San Diego, April.
- BROADFOOT P. et POLLARD A. (1999). – The changing discourse of assessment policy : the case of English primary education. In A. Filer (ed.), **Assessment-Social Practice and Social Product : socio-cultural perspectives on educational assessment and testing**. London : Falmer Press.
- CHIN R. et BENNE K. (1978). – General strategies for effecting changes in human systems. In W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin and K.E. Corey (eds), **The Planning of Change**, 3rd edition. London : Holt, Rinehart and Winston.
- CORBETT R. and WILSON B. (1988). – Raising the stakes in state-wide mandatory minimum competency testing, **The Politics of Education Association Yearbook** (special issue of **Journal of Educational Policy**), 3 (5).
- DALE R. (1981a). – The state and education : some theoretical approaches Unit 3, E353. **Society, Education and the State Course**. Milton Keynes : The Open University.
- DALE R. (1981b). – **From Expectations to Outcomes in Educational Systems**. Milton Keynes : The Open University.
- MEADMORE D. (1998). – Changing the Culture : the governance of the Australian pre-millennial university. **International Studies in Sociology of Education**, n° 8, p. 27-45.
- NAEVE G. (1988). – On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise : An overview of recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, vol. 23, n° 1-2.
- POLLARD A. *et al*. (1994). – **Changing English Primary Schools ? The Impact of the Education Reform Act Key Stage One**. London : Cassell.
- POWER M. (1997). – The audit society : rituals of verification. **Quality in Higher Education**, 1, p. 211-222.
- Task Group on Assessment and Testing (TGAT) (1988). – **Report for the National Curriculum**. London : DES.

8^e STAGE NATIONAL
Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle

à Aix-en-Provence
du Samedi 8 juillet au Samedi 15 juillet 2000

Organisé par « Pratiques de la Coopérative - Réseau T.F.P.I. »
Association Loi 1901

Ce stage s'adresse aux institutrices, instituteurs, professeurs d'école, étudiants en IUFM, responsables de groupes d'enfants, adolescents ou adultes, désirant préparer ou modifier leur pratique professionnelle en utilisant les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle.

C'est un stage d'entraînement :

- à la maîtrise de la production : journal de classe ou d'école, correspondance scolaire, enquêtes et albums...
- à l'organisation de la classe coopérative, conseil de classe, responsabilités, groupes de niveau pour les apprentissages, travail individualisé, techniques d'entraide...
- à la pratique du travail d'équipe ;
- à la réflexion sur l'implication de chacun dans son travail.

Pour recevoir les fiches de renseignements et d'inscription, écrire à :

Jean-Claude COLSON
Bât. M1 Loubassane
7, avenue du D^r Bertrand
13090 AIX-EN-PROVENCE

Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif (1)

João Barroso

Le présent article a pour finalité d'analyser les modifications introduites dans le mode de régulation du système éducatif suite aux politiques de renforcement de la gestion locale et de l'autonomie de l'école publique, en cours dans plusieurs pays. À cet effet, je caractériserai brièvement, dans un premier moment, les principales mesures prises dans ce domaine, ainsi que leurs postulats et objectifs. Ensuite, en me référant aux contributions de la sociologie critique dans le domaine de l'éducation, je mettrai en évidence certains des aspects essentiels qui furent à la base de la contestation de ces politiques, notamment en ce qui concerne leur caractère essentiellement rhétorique et l'inadéquation du « modèle de marché » appliqué à l'action publique dans le domaine de l'éducation. Enfin, je proposerai un modèle pour décrire et analyser le changement des modes de conduite et de régulation de la gestion locale de l'éducation, dans le cadre du renforcement de l'autonomie de l'école.

Depuis la fin des années 1980, on assiste, dans des pays ayant des systèmes politiques et administratifs différents, à un changement du rôle de l'État dans les processus de décision politique et d'administration de l'éducation. Il va dans le sens d'un transfert des pouvoirs et des fonctions du niveau national et régional vers le niveau local et du renforcement de l'autonomie de l'école. Celle-ci est reconnue comme un lieu central de gestion et la communauté locale comme un partenaire de la prise de décision, en particulier les parents d'élèves.

L'ÉMERGENCE DE LA GESTION LOCALE DE L'ÉDUCATION

Ce mouvement a débuté avec les réformes de l'éducation dans l'État de Victoria en Australie, puis en Angleterre, au Pays de Galles, en Écosse, en Irlande du Nord et en Nouvelle-Zélande où a été institué, de la fin des années 80 au milieu des années 90, le *self-management school* ou *local management school*.

Dans le même temps mais moins systématiquement, certains États des États-Unis ont aussi aug-

menté les pouvoirs et les ressources des écoles et créé des « conseils scolaires » dotés de pouvoirs de décision dans chaque établissement. Ces politiques de *school based management* se sont inégalement développées. À partir de 1991, les *Charter schools*, écoles publiques, primaires ou secondaires, sont dispensées d'appliquer certaines dispositions obligatoires (curriculum, gestion du personnel, financement, critères d'admission, etc.), moyennant l'approbation d'une charte (projet éducatif et plan de développement propres) et une forte participation de la population locale. En 1997, quinze États avaient approuvé ces *charter schools* et 428 existaient aux États-Unis.

En Europe aussi des changements ont affecté l'administration des systèmes éducatifs. La décentralisation s'est traduite par la restructuration et l'augmentation des compétences des organes de gestion des écoles, par l'élaboration de « projets éducatifs » et l'instauration de mécanismes d'évaluation et de présentation des comptes. Une étude récente des réformes de l'enseignement obligatoire de 1984 à 1994 dans l'Union européenne et l'AELE/EEE (Eurydice, 1997) conclut : « *Concrètement, ces dernières années, des mesures plus ou moins radicales, destinées à accroître l'autonomie de décision des écoles, ont été introduites dans presque tous les systèmes éducatifs.* » (p. 29).

Les principales tendances

Même si la gestion locale de l'école et le type d'autonomie concédé diffèrent selon les pays et les secteurs du système éducatif, ces politiques ont des tendances communes.

— La gestion locale de l'éducation, le renforcement de l'autonomie des écoles font partie de réformes de l'administration publique, développées dans une conjoncture de crise économique ayant des effets sur les finances publiques. Elles correspondent à une perte de confiance dans la légitimité et la capacité de l'État à gérer les biens et les services publics, et sont justifiées par le besoin de réduire la dépense publique, d'améliorer la qualité des services, de rapprocher la prise de décision de l'utilisateur.

— On distingue des politiques « d'autonomie dure », menées par des gouvernements conservateurs pour introduire la logique du marché, des politiques « d'autonomie molle », sectorielles et limi-

tées au strict nécessaire pour soulager la pression sur l'État en préservant son pouvoir, son organisation et son contrôle. Entre les deux, de nombreuses variantes tentent de concilier le rôle traditionnel de l'État et certains avantages du marché.

— Le renforcement de l'autonomie des écoles modifie la répartition des compétences dans l'administration publique. Dans les pays initialement décentralisés, des mouvements simultanés de recentralisation ôtent du pouvoir aux autorités locales sur le curriculum, le financement et le contrôle au profit du centre et transfèrent des autorités locales à l'école le pouvoir de décision sur sa gestion interne. Dans les pays initialement centralisés, on assiste à une double décentralisation vers les collectivités locales et vers les écoles, avec maintien ou non des services déconcentrés. En même temps, les structures centrales sont restructurées, par simple « dégraissage » du personnel et des services, par reconversion fonctionnelle (planification, suivi et évaluation) ou par remplacement, des « agences » centrales, légères et débureaucratées, définissant des critères et les contrôlant.

— Le changement des modes de contrôle n'a pas impliqué, dans la plupart des cas, de perte de pouvoir de l'État ni de son administration centrale. Le contrôle a priori, fondé sur la législation et les normes, est remplacé par un contrôle a posteriori, fondé sur des modèles d'efficacité, de qualité. L'évaluation permet de contrôler les dépenses, la distribution des ressources, la responsabilisation des gestionnaires, l'information du public, l'incitation à la compétition et à la concurrence.

Les grands principes

La gestion locale de l'école et le renforcement de son autonomie ont souvent été justifiés par des arguments techniques, modernisation, amélioration de la qualité, de l'efficacité, de l'efficacite, obéissant à la rationalité, supposée impérative, de la gestion d'entreprise, de la compétition et du marché. Elles ont aussi des motivations politiques, administratives et économiques qui les situent dans des mouvements plus larges.

La décentralisation

Elle constitue l'un des thèmes favoris des agendas politiques actuels lorsqu'il s'agit de penser la réforme des États centralisés. Bien qu'il subsiste des ambiguïtés quant à son contenu, ses modali-

tés d'exécution, ses avantages et ses inconvénients, elle est de plus en plus présentée comme une solution à ce que Held (1992) considère comme les principaux facteurs de la crise de l'État démocratique moderne : « le gouvernement surchargé » et « la crise de la légitimité ».

Ses défenseurs invoquent plusieurs arguments en faveur d'une redistribution du pouvoir de l'État vers des unités subnationales (décentralisation territoriale) ou des organismes para-étatiques, non gouvernementaux ou privés (décentralisation fonctionnelle) :

– nécessaire rapprochement des services publics de leurs utilisateurs pour une meilleure adaptation des décisions aux terrains ;

– nécessaire détermination d'une échelle pour formuler des compromis entre des intérêts parfois contradictoires et opérationnaliser la notion de « bien commun », base du service public ;

– croyance dans les avantages de la concurrence entre unités administratives pour promouvoir l'innovation et contrecarrer l'inefficacité des structures centralisées, bureaucratiques et hiérarchisées.

La modernisation de la gestion publique

Elle est considérée comme un impératif pour, selon ses défenseurs, répondre aux conséquences de la globalisation économique et financière, réduire la dette publique, satisfaire les exigences du citoyen-consommateur. Ce processus, appelé *new public management* au Royaume-Uni, a donné lieu à des propositions globales de « réinvention » du système de gouvernement (rapport Gore, 1993).

Selon Finger et Ruchaut (1997), c'est une « réponse particulièrement appropriée pour augmenter l'efficacité, l'efficacité, la flexibilité et l'innovation de l'État, tout en préservant le service public ». Elle s'oppose aux logiques de privatisation et doit générer une transformation globale de la gestion du système public sans se réduire à l'introduction de techniques de gestion du secteur privé dans le public. En tant qu'approche cohérente, globale et logique d'une transformation de l'administration, ce modèle implique : « 1) une vision d'ensemble incluant la transformation des structures, de la culture, des personnes et de leur travail ; 2) une vision procédurale, incluant les étapes nécessaires à la transformation de toute

l'administration dans le temps ; 3) une compréhension des changements affectant les relations de l'administration avec la politique, le cadre juridique et les citoyens » (p. 36).

Pour Finger (1997) ce modèle permet au pouvoir politique de récupérer le contrôle stratégique tout en accroissant l'efficacité de la gestion, selon cinq principes :

– Clarification des rôles de l'administration et de la politique grâce à une professionnalisation des relations entre leurs agents et grâce à la contractualisation.

– Rapprochement entre l'administration et le citoyen, redéfini comme un client, et utilisation d'indicateurs de satisfaction.

– Dynamisation de l'administration grâce à la décentralisation, à l'autonomie de gestion, à la transparence des coûts, des procédures, des informations ; à la compétition interne ; à la sous-traitance à des opérateurs du privé.

– Décentralisation du pouvoir de décision et de gestion.

– Orientation vers des résultats mesurables et évaluation.

La logique de marché

Ses défenseurs pour l'école argumentent ainsi (Ball, 1994, p. 103) :

a) Le financement public par les impôts n'est pas directement lié à la satisfaction des clients.

b) L'absence de gain conduit les gestionnaires à utiliser des méthodes conservatrices, minimalistes, centrées sur leur propre profit.

c) La prise de décision est dominée par des intérêts corporatifs.

d) Le monopole de l'État génère l'inefficacité et la bureaucratie, encourage le gaspillage, inhibe la responsabilisation à l'égard des parents.

e) Tout cela contribue à abaisser les « normes de qualité » et ne stimule pas « l'excellence ».

Dans cette logique, l'école doit être « libérée » de l'État et gérée comme une entreprise, dans un système de concurrence où la satisfaction du consommateur décide de sa rentabilité et de son efficacité. Le libre choix de l'école par les parents est un des instruments essentiels. Il introduit la compétition entre écoles et régule la qualité du

fonctionnement du système éducatif. Dans cette optique, définir et contrôler des normes de qualité c'est évaluer les critères d'allocation de ressources, créer un référentiel de compétitivité, ins-tituer une sélection par les « consommateurs ». Dans cette perspective, identifiable à la « nouvelle droite » (Ball, 1994 ; Dale, 1994 ; Smith éd., 1993), « *le système scolaire évolue d'un service public conduit par des professionnels vers un système de marché régi par des clients* » (Gaziel & Warnet, 1998, p. 4).

Malgré les motivations idéologiques et politiques inspirant cette libéralisation, il existe des tenta-tives empiriques de démontrer ses avantages grâce à la recherche. Le cas le plus connu est celui de Chubb et Moe (1990) aux États-Unis qui concluent que l'autonomie de l'école est la pre-mière des conditions préalables à son efficacité. Son absence inhibe l'émergence d'organisations efficaces et restreint la capacité de réalisation des élèves et leurs apprentissages. Le choix de l'école par les parents et les élèves, la compétition entre écoles doivent promouvoir l'autonomie.

UNE PERSPECTIVE CRITIQUE

Les postulats sous-jacents aux mesures de décentralisation, de nouvelle gestion publique et d'introduction de la logique de marché en l'édu-cation ont été contestés. Dans ce débat stimulant, on peut, en simplifiant, identifier quatre argumentations hostiles.

Le paradoxe de la décentralisation

Hans Weiler, professeur à Francfort, ancien directeur de l'Institut international pour la planifi-cation éducative de l'UNESCO, met en évidence, dans une étude comparée sur la décentralisation éducative (1996) ce qu'il considère comme le paradoxe fondamental de l'État démocratique moderne. Pour maintenir son contrôle, l'État adopte des stratégies qui lui font perdre sa légitimi-té (la centralisation). Pour maintenir sa légitimi-té, il adopte des mesures qui diminuent son contrôle effectif (la décentralisation). Ainsi, « *il n'est pas surprenant que les formes de décentra-lisation qui impliquent une authentique redistribu-tion de l'autorité soient assez rares dans le monde actuel* » (p. 215).

Malgré cela, la rhétorique croît sur les avan-tages de la décentralisation et l'approbation de mesures législatives dans ce sens. Pour Weiler, la place de choix de propositions décentralisa-trices dans les agendas politiques des dernières années n'est pas due à leur efficacité possible (d'ailleurs problématique et précaire), mais à leur utilité politique comme mode de « gestion du conflit social » et « légitimation compensatoire ». Dans un cas, la décentralisation permet de dis-perser les conflits qui, dans un système unitaire et centralisé, deviendraient potentiellement explosifs. Elle introduit des filtres entre les uni-tés pour y confiner les conflits. Dans l'autre, le discours sur la décentralisation permet à l'État de récupérer une légitimité par la remise en cause de son caractère centralisé, monolithique et de son incapacité à répondre aux change-ments sociaux. Pour que la décentralisation ait cette utilité politique, elle ne peut contester le maintien du contrôle de l'État. Elle est donc associée au renforcement de l'évaluation pour ne pas perdre en autorité son gain en légitimité : « *l'importance de l'évaluation ne réside pas tant dans la perspicacité qu'elle génère ou dans les améliorations qu'elle rend possibles, que dans la connotation de solidité et de respectabilité scientifique qu'elle confère au processus poli-tique, indépendamment, dans la pratique, de ses résultats* » (Weiler, 1996, p. 229). Ce paradoxe est souligné aussi par McKevitt (1998) à propos des contrats de gestion des écoles néo-zélan-daises : « *la seule manière pour le centre de reti-rer des avantages de cette stratégie est, si nécessaire, de contraindre l'autonomie institu-tionnelle par une application rigide des règles du jeu* » (p. 130).

L'inadéquation du modèle de marché à l'éducation

Dale, l'un des principaux critiques de l'introduc-tion de la logique de marché dans la gestion de l'école publique, a insisté sur le fait que les rai-sons qui motivent ses défenseurs ne sont pas d'ordre économique mais politique : « *la forme précise que revêt ce marché est moins importante que l'instauration de ce principe* » (Dale, 1994, p. 112). Le terme marché est ainsi plus connota-tif que dénotatif, « *la référence au marché fonc-tionne plus comme une métaphore ou un slogan que comme un guide explicite et détaillé pour l'action* » (Dale, 1994, p. 112). Selon lui, cela sert

la dépolitisation de l'éducation, élément essentiel de la stratégie de la « Nouvelle droite ». Le marché est utilisé non seulement pour « rendre individuel ce qui était, auparavant, des décisions collectives sur la distribution de l'éducation, par exemple, mais aussi pour introduire, la plupart du temps subrepticement, par des mécanismes privés, des mesures dont l'acceptabilité politique était mise en doute ». (Dale, 1994, p. 113).

L'idée que la référence au marché dissimule d'autres desseins est avancée par Angus (1994) dans sa critique de politiques conservatrices (Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande) : « tandis que la rhétorique célèbre l'autonomie et le contrôle au niveau de l'école, les limites financières dans lesquelles les écoles doivent travailler sont escamotées. Dans le cadre de coupes budgétaires dans l'éducation et dans le secteur public en général, la gestion locale de l'école sonne comme un euphémisme pour faire retomber sur l'école les plaintes relatives aux réductions effectuées » (Angus, 1994, p. 89).

Cette dissonance entre le dit et le fait, apparaît aussi lors d'une recentralisation. L'État ne renonce pas, même en cas d'apparente libéralisation du marché, à maintenir un contrôle sur l'école grâce à des mécanismes d'évaluation externe que Ball (1994) appelle le gouvernement par le « contrôle à distance ».

Pour de nombreux spécialistes, ce mélange paradoxal de libéralisme et de centralisme dans les politiques de gestion locale de l'éducation qui se réclament du marché résulte, d'une part, de la nature du marché, qui n'est pas un phénomène naturel mais dépend de la conjoncture politique et sociale, et, d'autre part, des caractéristiques du secteur public de l'éducation. « L'idée de marché dans le secteur public implique de mettre l'accent sur le choix par le consommateur (dans le cas de l'éducation, les parents) et sur l'autonomie du producteur (l'école). Cependant, il est clair que "ce marché" ne s'assimile pas au modèle néo-classique, privé et libre du marché compétitif ("free markets"). Bien qu'il y ait une séparation acheteur-fournisseur, avec une possibilité de choix entre les fournisseurs, ce type de marché (dans le secteur public) demeure assez réglementé. Comme tel, les intérêts politiques et publics conservent une présence importante et persistante dans la nature, les objectifs et les résultats du processus de scolarisation. » (Woods

& Bagley, 1996, p. 642). De même, Hatcher (1994) attire l'attention sur les difficultés qui résultent de « l'existence d'une combinaison spécifique de régulation étatique et de relations de marché, qui conditionne la façon dont les services sont gérés et la force de travail qu'ils produisent. De façon plus accentuée que dans le secteur privé et dans les autres domaines du secteur public, l'État intervient directement dans le processus de travail, ce qui a des implications évidentes dans la gestion » (p. 46).

Cette ambivalence est exprimée par le concept de « quasi-marché » (Le Grand 1991, Le Grand & Bartlett, 1993). L'éducation serait un quasi-marché car malgré la compétition entre elles, les écoles ne cherchent pas à maximiser leurs profits et ne sont pas une propriété privée. En outre, la demande n'est pas exprimée en argent, mais en budgets annuels ou en « bons » (vouchers). Woods & Bagley (1996) proposent le concept de *public market* pour définir la spécificité du marché éducatif qu'ils qualifient d'hybride car il combine les caractéristiques du « service public planifié » avec des éléments du *free market*. Pour eux, les politiques de plusieurs pays se situent dans un continuum entre la planification totale et le marché libre, combinant différemment des éléments des deux. Du côté du marché, on trouve le choix des services par les consommateurs, la diversité de l'offre, la compétition pour attirer le consommateur, le financement proportionnel à la demande, l'autodétermination qui rend les institutions responsables de leur gestion. Quant aux éléments du secteur public, ils sont constitués par les « structures destinées à exprimer les besoins et à représenter les intérêts de la communauté comme un tout. Il s'agit de structures pour l'action (le bras exécutif du gouvernement) ; pour la représentation (accords démocratiques) ; et pour la supervision de services publics (agences publiques pour la consultation, l'inspection, la formation, etc.) » (Woods & Bagley, 1996, p. 645).

La fausse neutralité de la rationalité technique de la gestion

Le troisième type d'arguments utilisé pour critiquer les politiques de gestion locale de l'éducation et de renforcement de l'autonomie des écoles est dirigé contre les apologies de la gestion d'entreprise adoptée par les écoles.

Parmi ceux qui ont le plus contribué à cette vision enchantée des techniques de gestion en éducation, Caldwell & Spinks (1988, 1992, 1998) ont constitué un véritable guide d'action pour les adeptes du *self management* au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle-Zélande. La grande critique adressée à cette littérature est qu'elle ignore le contexte social de cette gestion. À propos du premier livre de Caldwell & Spinks (1988), Angus (1994) affirme : « *Le monde de The Self Managing School est un monde irréel qui a été débarrassé des relations sociales d'inégalité, d'hégémonie culturelle, de sexisme, de racisme ou de tout autre désavantage ou conflit social et éducationnel qui intègrent et traversent le processus de scolarisation. Les écoles sont représentées comme des espaces limités, pragmatiques et neutres.* » (p. 83).

Cette perspective fonctionnaliste est également présente dans la littérature qui inspire certaines mesures sur la « qualité » de l'école ou le « professionnalisme » du gestionnaire. Dans la majorité des cas, les mille et une recettes pour guérir l'école de ses maux (inefficacité, inefficience, qualité insuffisante, etc.) cultivent l'idée, jamais démontrée, que le « mauvais » fonctionnement de l'école est dû à des problèmes de gestion ; la bonne gestion étant forcément celle de l'entreprise. Le plus significatif alors n'est pas l'importance attribuée à la gestion mais la prétention de réduire les problèmes des écoles à leur gestion, en escamotant leur complexité en tant qu'organisation et les conflits idéologiques, politiques, sociaux qui leur sont inhérents.

Ce n'est pas l'intérêt d'utiliser à l'école des modèles et des techniques de gestion pratiqués en entreprise (gestion par objectifs, cercles de qualité, développement organisationnel, auto-évaluation, projet d'entreprise, etc.) qui est en cause, mais le processus de technicisation du changement organisationnel, à l'école et dans l'entreprise. Cela ne revient pas à nier l'intérêt de ces technologies du changement mais à souligner que leurs défenseurs oublient qu'elles ont toujours des conséquences qui dépassent la technique : « *Il faut être attentif à la tentative de réifier ces procédures et insister sur le besoin de les contextualiser en les reliant aux caractéristiques et aux capacités concrètes des systèmes humains qui devront les exécuter et qui sont les seuls à pouvoir leur donner vie.* » (Friedberg, 1993, p. 331).

Une évaluation négative des réformes

Si une grande partie de la littérature est apolo-gétique ou critique, plusieurs études sont aujourd'hui fondées sur des analyses empiriques.

L'une des premières (Busch, Coleman & Glover, 1993) concerne l'évaluation au Royaume-Uni des cent premières écoles ayant adhéré au statut de *grant maintained schools* (écoles autonomes subventionnées appliquant les principes du *self managing* selon une logique de marché). Pour les auteurs, leurs responsables sont globalement satisfaits, notamment par : la souplesse de gestion et l'augmentation des ressources ; l'indépendance vis-à-vis des autorités locales (LEA) ; le renforcement du rôle du directeur. Pourtant des problèmes nombreux et variés subsistent : le faible caractère démocratique des conseils d'école ; la sélection des élèves sur la base de rapports, d'entretiens, d'examens et de critères familiaux (frères et sœurs dans l'école) ; la plus grande interférence du gouvernement central, appelé à intervenir pour corriger les distorsions, régler les conflits et imposer des normes de résultats ; le fait que le directeur de l'école « fasse plus de gestion que d'éducation ».

D'autres analyses ont porté sur les effets du libre choix de l'école par les familles et de la compétition entre établissements qui en résulte. Pour Brown & Lauder (1996), entre autres, l'introduction du choix n'a profité qu'aux élèves de la classe moyenne dans leur compétition pour des diplômes professionnels car tous les groupes, sociaux ou ethniques, ne disposent pas du même capital culturel et matériel pour faire les mêmes choix « rationnels ». Le résultat est une polarisation progressive de l'éducation en fonction de facteurs sociaux, ethniques et de ressources, et un gaspillage de talents d'élèves venant des classes ouvrières. « *Le principal résultat de ce réactifage de la discipline du marché dans les institutions sociales et économiques a été le développement d'une économie néo-fordiste, caractérisée par l'insécurité et par la création d'un grand nombre d'emplois temporaires, avec un faible indice d'exigences. La véritable notion de système national d'éducation est remise en cause à partir du moment où un groupe professionnel et d'élite rompt son engagement avec l'éducation publique et l'idéologie de la méritocratie sur laquelle s'est fondée cette éducation publique au XX^e siècle.* » (Brown & Lauder, 1996, p. 9).

Bien que la plupart de ces études portent sur des pays où ces politiques ont été introduites tôt (Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande, États-Unis), une intéressante perspective comparée commence à se développer (Van Haecht, 1998). Ball & van Zanten (1998) comparent leurs résultats sur l'introduction de la logique de marché dans les politiques éducatives en Grande-Bretagne et en France. Les différences entre les deux pays sont évidentes mais les auteurs constatent des tendances similaires : « *Globalement, on peut dire que si une privatisation officielle des établissements scolaires n'a vu le jour dans aucun des deux systèmes, l'éducation se transforme progressivement de bien public en bien privé avec l'abandon plus ou moins important des politiques étatiques de discrimination positive en faveur du libre jeu des choix des familles, de l'autonomie des établissements et de l'initiative d'autres acteurs comme les collectivités locales ou les entreprises d'une part et la "commercialisation" des résultats, des processus et de la communication pédagogiques d'autre part.* » (p. 68). Selon eux, cette situation favorise des mécanismes de compétition entre acteurs éducatifs (parents, élèves, enseignants, chefs d'établissement), fondés sur l'égoïsme et l'intérêt individuel, surtout dans les milieux urbains. De même, certains signes montrent que « *les valeurs du marché constituent un nouveau curriculum caché auquel les élèves sont exposés* » (p. 68).

Une autre évaluation comparative, réalisée pour l'Australian Council for Education Research (Whitty, Power & Halpin, 1998) reprend les recherches sur les politiques de délégation et de choix (*Devolution and choice in education*) dans cinq pays : Australie, Angleterre et Pays de Galles, Nouvelle-Zélande, Suède et États-Unis. L'approche est sociologique et le but est d'analyser les effets de ces politiques. Soulignons que leurs conclusions ne prouvent pas l'existence d'un rapport entre le renforcement de l'autonomie de l'école, l'amélioration de son efficacité et la qualité. Au contraire, la création de quasi-marchés éducatifs, alliée à la possibilité du choix de l'école par les parents, a souvent des effets négatifs sur l'équité du service public. Selon ses auteurs, la recherche suggère que « *les politiques éducatives récentes ont très peu fait pour réduire les inégalités existantes quant à l'accès et la participation à l'éducation et, dans de nombreux cas,*

elles n'ont contribué qu'à les exacerber » (p. 126). En outre, « *le "self-management" a radicalement échoué (indépendamment des contextes nationaux) quant à l'intention de modifier les rapports de pouvoir entre professionnels et citoyens au sein de l'école. De même, la délégation du pouvoir de décision au niveau de l'école a montré qu'elle n'avait pas de conséquences sur le développement de l'autonomie des enseignants et sur leur professionnalisme, et qu'elle a eu un faible impact sur les résultats d'apprentissage des élèves. En contrepartie, elle a provoqué des changements importants dans le travail des enseignants. Le changement du rôle des directeurs d'écoles a contribué à creuser le fossé entre dirigeants et dirigés. La concentration d'indicateurs de qualité a contraint à envisager le curriculum davantage en termes de produit que de processus — réduisant ainsi l'opportunité d'offre et d'objectifs. Mais ce qu'il y a de pire, c'est le manque d'évidence des effets sur le système comme un tout, de l'articulation du self-management avec les mécanismes de financement basés sur le choix de l'école par les parents et avec la "mercantilisation" de l'éducation en général. Toutefois, il semble ne subsister aucun doute sur le fait que cette combinaison de politiques contribue à augmenter les avantages de ceux qui sont déjà favorisés, aux dépens de ceux qui ne sont pas dans une aussi bonne situation.* » (p. 126).

L'évidence empirique suggère que cette vague de réformes n'est pas parvenue à résoudre les principaux problèmes de gestion de l'école publique. Whitty, Power & Halpin (1998) y insistent, elles n'ont pas facilité la participation de la communauté, ni diversifié l'offre éducative, ni développé le professionnalisme des enseignants, ni contribué à améliorer l'efficacité de l'école : « *Même dans les cas où il y a eu une redistribution marginale des opportunités éducatives, avec des profits pour des groupes spécifiques, rien ne prouve que ces politiques aient apporté des bénéfices aux communautés défavorisées dans leur ensemble.* » (p. 127).

Si ces considérations ne remettent pas en cause l'existence, dans plusieurs pays, d'écoles qui ont su tirer parti du renforcement de leur autonomie, les avantages acquis sont moins dus aux réformes qu'à leur dynamique interne et à la façon dont elles ont su construire leur autonomie (Barroso, 1996).

AUTONOMIE ET RÉGULATION LOCALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Ce qui semble être en jeu dans les politiques de gestion locale de l'éducation et de renforcement de l'autonomie des écoles, c'est la redistribution des rôles entre l'État, les professionnels et les familles.

Si l'on considère le cas portugais (Barroso, 1995), on constate, comme souvent en Europe, que la création du système public national d'enseignement est le fait de l'État et vise l'institutionnalisation de l'État-nation. Les politiques de l'école publique sont caractérisées, depuis le début, par un volontarisme gouvernemental qui présuppose la légitimité de l'État et par un consensus social sur la valeur de l'éducation et l'organisation de l'école. Il n'est donc pas étonnant que l'État et son administration détiennent

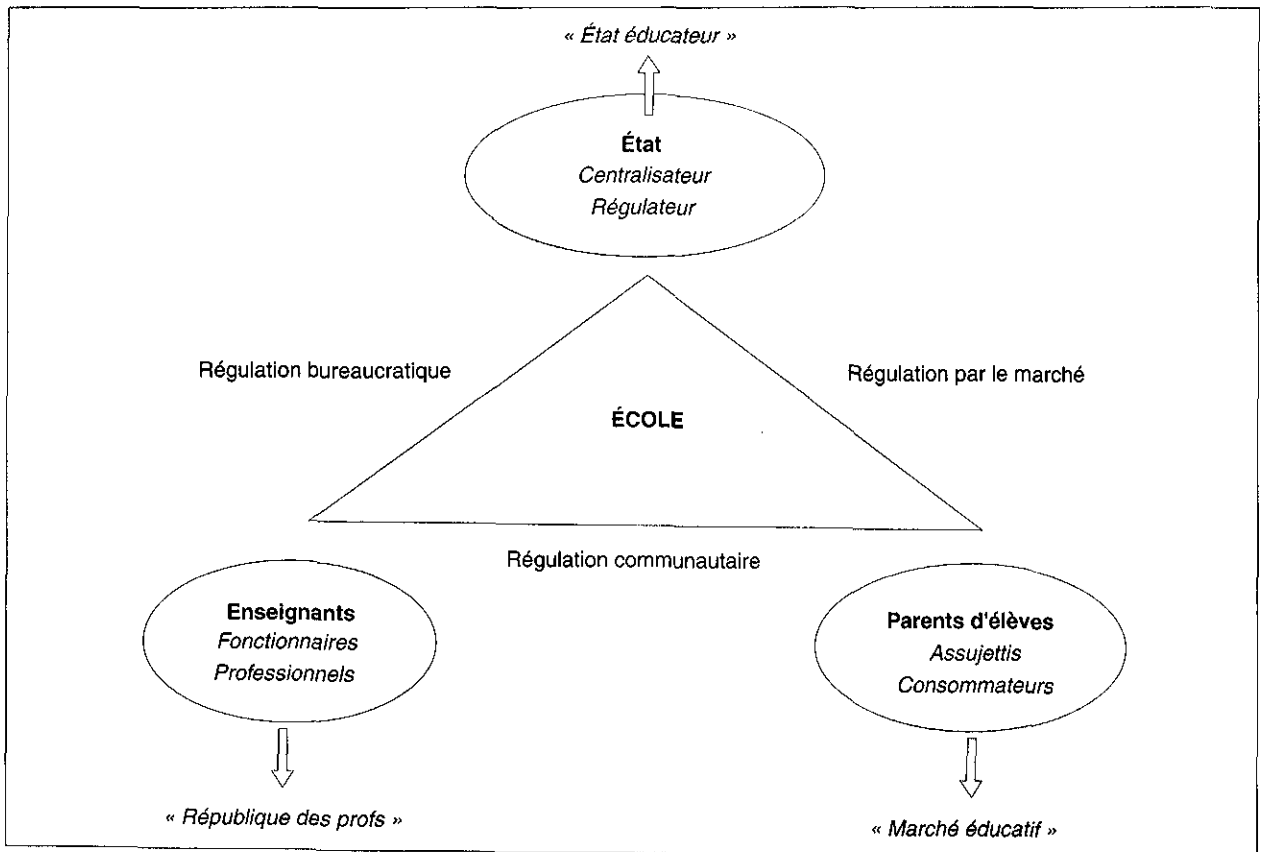
un pouvoir déterminant à travers la définition et le contrôle des curricula, l'organisation administrative et pédagogique, la formation, la nomination et la gestion du personnel, l'évaluation des élèves, l'affectation des ressources.

Dans la pratique, ce contrôle par l'État soustrait les enfants à l'influence des familles et impose un statut de fonctionnaire aux enseignants, ce qui a généré, dès le départ, une tension et un jeu d'influence permanents entre l'État, les enseignants et les familles.

L'évolution des modes de régulation de l'école

L'évolution de l'administration de l'éducation et de ses modes de régulation à l'échelle de l'école peut être vue, schématiquement, à travers la modification des relations entre l'État et son administration, les enseignants et les parents (figure 1).

Figure 1 : Modalités de régulation locale de l'établissement scolaire



Dans un cas, l'interventionnisme de l'État a oscillé entre centralisation et régulation, avec des conséquences sur les structures et les processus administratifs. Dans l'autre, le statut des enseignants a oscillé entre fonctionnalisme et professionnalisme, avec des formes intermédiaires et mitigées : fonctionnaire public, salarié, professionnel ou quasi-professionnel. Les parents ont vu leur action varier entre la dépendance du subordonné, l'individualisme du client, la confiance du consommateur et l'intérêt collectif du citoyen.

Du point de vue des dynamiques politiques, la force d'attraction de chacun des pôles dessine des tendances — étatisation, professionnalisation, privatisation — que symbolisent des métaphores : État éducateur, République des enseignants, marché éducatif. Cependant, d'un point de vue pratique, les modes de régulation les plus fréquents se traduisent par des alliances bipolaires, dont résulte toujours un « tiers exclu ».

Alliance État et enseignants

Au Portugal, au moins jusqu'à la fin des années 1980, l'administration du système éducatif et la régulation politique de l'école se sont surtout jouées à gauche du triangle. À la fin du XIX^e siècle, l'État a essayé d'attirer à lui le contrôle intégral de la définition et du fonctionnement du système éducatif en renforçant son administration centrale (2). Puis la situation a évolué vers le conflit ou l'antagonisme latent entre enseignants et État. Au cours du XX^e siècle, l'histoire de l'école a été marquée par une tension permanente entre rationalités administrative et pédagogique qui configurent deux modes de régulation (Barroso, 1995) :

— Une régulation étatique, bureaucratique et administrative, où l'école est un service d'État, soumis à des normes renforçant l'intervention directe de l'administration centrale, à travers les corps de fonctionnaires, d'inspecteurs, le directeur d'école dont la fonction est de contrôler l'application des normes et règlements.

— Une régulation corporative, professionnelle et pédagogique. L'école est une organisation professionnelle à gestion collégiale, jouissant d'une relative autonomie pédagogique et financière, où le directeur est davantage leader pédagogique qu'un administrateur délégué du pouvoir central.

Ce conflit de rationalités est responsable de modifications du cadre légal et, souvent, d'inver-

sion du sens des réformes, traduites par l'émergence d'une « école invisible » (pour utiliser l'expression de Hameline dans un autre contexte), distincte de celle qu'esquissaient le discours et les normes officielles (Barroso, 1995 ; Lima, 1998). La persistance de ce conflit a fini par une politique de compromis, traduite par la coexistence et l'interface entre la zone d'influence des administrateurs et celle des enseignants (Hanson, 1985) et, pour la décision politique, par l'influence croissante des syndicats et associations d'enseignants.

Cette alliance ou ce compromis entre l'État et les enseignants a renforcé l'école « bureaucratie professionnelle » (Mintzberg, 1990), au prix d'une diminution de l'influence des élèves et de leurs familles aussi bien sur les politiques nationales que sur la direction des écoles.

Alliance État et parents d'élèves

L'influence des élèves et, plus concrètement, des parents d'élèves sur le contrôle de l'offre éducative et de son administration s'exerce à travers le choix de l'école et la participation à sa gestion. Ce « droit de choix » s'exerce entre public et privé et, depuis la fin de la sectorisation, entre différentes écoles publiques. La participation à la gestion peut aller du simple processus d'information et de consultation dans l'exercice du droit parental, à une réelle responsabilité dans la décision politique interne à l'école.

Au Portugal, l'influence des parents sur la scolarité des enfants a toujours été réduite, même lorsque l'enseignement privé a atteint des taux élevés dans les lycées des années 1950 et 1960. Le privé s'est peu affirmé comme une alternative, il suppléait surtout les carences du public. La participation des parents à la gestion des écoles, publiques ou privées, a toujours été faible (Estêvão, 1998). Dans le public, ce n'est qu'après 1970 que de timides progrès ont permis la lente extension du mouvement associatif des parents, puis, au milieu des années 1980, de consacrer leur droit même si, en pratique, il reste très loin de se concrétiser.

Avec le développement d'une logique de marché dans certains pays, l'État tente de s'allier aux parents en renforçant le choix de l'école, en étendant leurs droits de contrôle et de décision au service fourni par l'école. Cette alliance privilégie les familles de la classe moyenne, capables de se

comporter en consommateurs avisés, de tirer parti des nouveaux modes de financement et de gestion des écoles publiques et de leur mise en concurrence.

Qu'elle signifie une réduction effective du pouvoir de l'État ou un simple changement stratégique pour conserver ce pouvoir, l'alliance État parents s'est faite, dans les pays ayant le plus adopté la logique de marché, contre l'influence des enseignants (McKevitt, 1998). En Nouvelle-Zélande, « *Tandis que les théories du leadership éducationnel vont dans le sens de concevoir les écoles comme des communautés de professionnels réflexifs, travaillant, dans certaines situations, en collaboration et en partenariat avec les parents, les politiques officielles persistent à voir les enseignants comme des ressources humaines qui doivent être gérées et contrôlées. Les conseils d'école sont élus pour exercer ce contrôle et les directeurs sont nommés pour mettre ces politiques en pratique. La logique de cette position est que le self-managing school peut exclure les enseignants de la participation à la définition des politiques.* » (Alcorn, 1992, cité par McKevitt, 1998, p. 159).

Alliance enseignants et parents d'élèves

La régulation locale de l'école par l'alliance entre enseignants et parents est de nos jours un des leitmotiv de l'ouverture de l'école à la communauté ou de la création de territoires éducatifs d'intervention prioritaire. Elle est aussi présente dans les revendications concernant les équipements, la sécurité, l'ouverture, la fermeture d'écoles, etc.

Cette alliance peut avoir une dimension plutôt civique, lors de projets politico-pédagogiques ou d'intervention sociale comme les écoles ouvrières du début du siècle au Portugal (Candeias 1994), le mouvement de l'Éducation Nouvelle, les initiatives actuelles d'écoles intégrées à des projets de développement local. Elle peut être plutôt corporatiste quand il s'agit de préserver un type de population scolaire ou de projet éducatif en évitant l'entrée ou l'influence de minorités sociales, culturelles, ethniques, présentes sur la zone de recrutement de l'école.

Si dans certains pays anglo-saxons décentralisés (l'Angleterre avant l'*Education Reform Act* de 1989), ce lien communautaire a été un élément fort de la régulation locale de l'école publique, il

est aussi présent, mais souvent marginal, dans la plupart des pays centralisés à régulation étatique prédominante. C'est le cas en France, comme le signalent Derouet & Dutercq (1997) : « *C'est bien sûr dans l'École nouvelle que l'on trouve les exemples les plus caractéristiques de mise en pratique de ces principes, mais on peut sans difficulté en déceler des traces dans les réformes qui sont proposées pour rapprocher l'école des usagers, élèves ou parents, particulièrement dans les quartiers populaires ou avec les élèves difficiles. Ce sont ces influences qui ont par exemple marqué le rapport Legrand sur la rénovation des collèges.* » (p. 36).

Contrairement à la situation antérieure de régulation par le marché où l'État, par des politiques néo-libérales, tente de séparer des « fournisseurs » (enseignants) et des « consommateurs » (parents) en renforçant le pouvoir des derniers sur les premiers, dans la régulation communautaire, enseignants et parents doivent coopérer en tant que co-éducateurs, partenaires et citoyens. Cette logique communautaire peut parfois être responsable de stratégies d'exclusion de minorités ne partageant pas le projet éducatif unissant la majorité des enseignants et des parents, ce qui remet en cause l'unité du service public et le principe de la cohésion sociale sous-jacent à l'école pour tous (Derouet et Dutercq, 1997).

Quel rôle pour l'État dans la régulation locale de l'éducation ?

Le système public d'éducation a été construit, au Portugal et ailleurs, sous l'autorité de l'État, puis a évolué vers une alliance entre l'État et les professionnels excluant les parents d'élèves et la communauté. Si cette alliance s'est faite sous le signe de la préservation de l'unité, de l'homogénéité et de l'équité du service public d'éducation, elle n'est parvenue à garantir ni sa qualité ni son efficacité. Des dysfonctionnements liés à la bureaucratisation de l'administration d'État ou au corporatisme enseignant sont devenus évidents.

À partir des années 1980, les gouvernements néo-libéraux (dans différents contextes politiques) ont tenté d'augmenter le pouvoir des parents et de la communauté au prix d'une réduction drastique de celui des enseignants et d'un changement du rôle et de la stratégie de l'État. Ces politiques visaient à améliorer la qualité et l'efficacité du service public en créant un marché éducatif,

en réduisant le rôle de l'État et en modifiant les règles de financement et de gestion pour privatiser l'école publique. En pratique, ces politiques ont surtout revêtu la forme d'alliances entre l'État et les familles (plutôt de la classe moyenne), avec une évidente perte d'équité et de cohésion sociale du service public et une réduction du pouvoir des enseignants. L'État garde le contrôle sur les fins et les résultats (règles nationales et évaluations) et remet aux familles et à la communauté locale le contrôle sur les moyens et les modes d'organisation.

Simultanément, certains expérimentent des régulations communautaires fondées sur l'alliance entre enseignants et parents d'élèves, voire d'autres partenaires locaux. La cristallisation autour d'intérêts très localisés, sectoriels ou de groupe, fait souvent courir le risque d'une désagrégation du système public national d'enseignement ou d'une auto-marginalisation des écoles et des élèves. Centrées sur leurs problèmes particuliers, les écoles ignorent, délibérément ou non, leur insertion à l'échelle nationale ou globale.

L'échec des stratégies bipolaires incite à trouver un nouvel équilibre entre l'État, les enseignants, les parents et la communauté, dans l'administration de l'éducation et, en particulier, dans la régulation locale de l'école publique. La recherche de cet équilibre doit passer par le changement de rôles de ces trois pôles et par une revitalisation du pouvoir local en tant qu'espace et structure privilégiée d'intervention sociale. C'est le sens de ces changements qui est abordé ci-dessous.

La garantie de l'État

Les thèses de retrait de l'État en éducation, apanages des politiques conservatrices et néo-libérales de *self management school* dans différents pays, n'ont pas résolu les problèmes de qualité et d'efficacité qui étaient l'un de leurs principaux objectifs. De surcroît, elles ont accru des inégalités et l'inéquité de la prestation du service public d'éducation. « *Quels qu'aient été les profits du transfert du pouvoir de décision sur les parents et les enseignants (et il semble qu'ils aient été bien inférieurs à ce que proclament leurs défenseurs), tout indique qu'il faut une plus grande (et non pas une plus petite) régulation, si l'on veut que l'équité reste un objectif important des politiques éducatives. Si, ni le contrôle du marché, ni l'État évaluateur ne le garantissent, il faut alors continuer à*

chercher comment les intérêts de tous les citoyens peuvent être mieux sauvegardés. » (Whitty, Power & Halpin, 1998, p. 129).

Le rôle irremplaçable de l'État pour assurer la régulation est l'une des conclusions à tirer de l'échec de ces politiques. Comme Derouet & Dutercq (1997), on ne peut pas croire que la transformation et le développement du système éducatif passent uniquement par l'initiative locale, sans État ou avec un État réduit à gérer de loin et à contrôler la conformité aux normes par l'évaluation. La sauvegarde des intérêts et des droits des citoyens en éducation passe par l'affirmation d'un projet politique clair, incitatif et pensé pour incorporer les particularismes locaux sans tomber dans le localisme. « *On ne peut choisir entre le souci de l'efficacité et la lutte contre les inégalités : le pari de l'autonomie des établissements, c'est de leur donner les moyens d'être chacun plus efficace dans toutes les dimensions. (...) Le rôle de l'État, en particulier à travers la mise en œuvre du service public d'éducation, consiste d'abord à veiller à l'égalité des différents droits de tous : droit à intervenir dans la cité, droit d'être membre de la communauté, droit à bénéficier de l'efficacité.* » (p. 186). C'est aussi mon point de vue (Barroso, 1997 (3)) : « *le renforcement de l'autonomie des écoles exige que soit préservé et accru le rôle régulateur de l'État et de son administration, dans le but d'éviter que la création de nouveaux espaces d'intervention sociale, résultant de l'autonomie des écoles et des mesures de territorialisation, ne se transforme en une segmentation et une pulvérisation du système d'enseignement, remettant en cause la cohérence nationale de ses principes, l'équité du service fourni et le caractère démocratique de son fonctionnement.*

Dans ce sens, le renforcement de l'autonomie des écoles ne doit pas être envisagé comme une façon pour l'État d'alléger ses responsabilités, mais comme la reconnaissance que, dans certaines situations et moyennant certaines conditions, les organes représentatifs des écoles (réunissant enseignants, autres fonctionnaires, élèves, parents et autres membres de la communauté) peuvent mieux gérer certaines ressources que l'administration centrale ou régionale. » (p. 30).

La participation des citoyens

La reconnaissance d'un rôle de l'État dans la régulation du système éducatif ne doit pas être

confondue avec un retour à une administration étatique bureaucratique et centralisée, éloignée des citoyens. Il faut aujourd'hui dépasser la fausse dichotomie entre l'administration centralisée, planifiée, hiérarchisée, et le marché, décentralisé, concurrentiel et autonome.

De nombreux spécialistes suggèrent d'autres modalités d'administration publique. Thomson (1991) fait référence aux réseaux pour assurer les relations sociales, politiques et économiques ; Barry (1987) identifie l'altruisme comme un troisième processus par lequel la société organise la production des biens et services dont elle a besoin ; Thomas (1994) considère que nous nous trouvons face à un « système d'économie mixte ». Tous ces modèles alternatifs passent par un renforcement de la participation des citoyens à l'action et à la direction des services publics, à la lumière du secteur coopératif ou des organisations à but non lucratif dont les processus de gestion devraient être (Mintzberg, 1996) une source d'apprentissage pour les entreprises et pour l'administration publique.

Pour la gestion des écoles, cette participation des citoyens implique, d'abord, les parents. Elle doit aussi englober la communauté locale. Cependant, elle ne peut pas être réduite à deux modèles antagonistes : le subordonné (qui agit en fonction de ses obligations envers l'État) et le consommateur (qui défend ses intérêts). Cette dichotomie doit être dépassée par une participation vue à la fois comme l'exercice du contrôle social et individuel de l'école par les citoyens et comme un processus de construction d'un accord ou d'un compromis sur la définition du service éducatif comme « bien commun local » selon l'expression de Derouet.

En ce sens, la diminution de la dépendance verticale des écoles par rapport à l'administration centrale et régionale, qui est l'un des éléments de leur autonomie, doit être accompagnée par une plus forte intégration horizontale dans la communauté locale qui présuppose la participation des parents et des autres membres aux activités éducatives de l'école, et une coresponsabilité dans sa gestion. Pour cela, il faut développer des dispositifs stimulant le volontariat social que cette mission exige et empêcher ainsi que le recrutement soit limité à des groupes sociaux réduits.

Le renforcement de l'autonomie des écoles et les nouvelles formes de régulation locale du sys-

tème sont donc liés au processus de démocratisation de l'État, de la société et à l'exercice de la citoyenneté. Seule une authentique revitalisation de la société civile peut contrebalancer l'action de l'État, tout en évitant sa domination et l'atomisation du reste de la société (Whitty, Power et Halpin, 1998). Aujourd'hui, après le constat des effets négatifs des réformes conservatrices et libérales introduisant une logique de marché, le défi consiste à « *passer d'un processus de décision atomisé à la réaffirmation de la responsabilité collective, sans recréer les systèmes bureaucratiques dont les failles ont contribué à légitimer la tendance actuelle à traiter l'éducation comme un bien privé et non comme une responsabilité publique* » (p. 133).

Le professionnalisme des enseignants

La plupart des études sur l'organisation de l'école ont montré comment les caractéristiques du travail enseignant ont contribué à modifier les structures bureaucratiques de l'école publique (4). Ces études, qui utilisent très souvent la typologie de Mintzberg (1990), reconnaissent dans les écoles des éléments constitutifs des bureaucraties professionnelles, en particulier l'existence d'une organisation, formellement ou informellement, décentralisée où les enseignants essaient d'assurer le contrôle de leur propre travail et une influence collective sur les organes et les décisions administratives qui les touchent.

Dans un autre registre, d'autres chercheurs, McKevitt (1998) par exemple, signalent que les écoles, comme d'autres services publics nucléaires (*core public services*) (5) sont caractérisées par la forte exigence de professionnalisme de leurs agents. Pour lui, ce professionnalisme, et l'existence d'un différentiel d'information et d'une interdépendance entre prestataire de service et consommateur, font que ces organisations ne peuvent pas être régulées par le marché et que leur administration se distingue de la gestion d'entreprise. Le service rendu appartient en effet à une catégorie de biens où le produit et l'activité de production sont identiques, ce qui fait que le client ne détient pas assez d'informations sur le produit, de même qu'il est incapable de tester sa validité avant de le consommer. « *Dans ces circonstances, il existe nécessairement un élément majeur de confiance dans les relations entre le fournisseur et le client. Plus que cela, en raison de l'interdépendance existante, la société établit*

des restrictions éthiques par rapport au prestataire de service, comme c'est le cas des infirmières et des enseignants. On espère que le comportement de ce type de travailleur est dicté par un souci du bien-être réel du client et, par conséquent, du bien-être réel, condition optimale de la société comme un tout. » (McKevitt, 1998, p. 8).

L'existence de cette dimension professionnelle du service public d'éducation (en Nouvelle-Zélande, Allemagne et Royaume-Uni) explique, selon McKevitt, l'échec de l'application de solutions techniques et rationnelles qui ne tiennent pas compte des valeurs et des pratiques professionnelles. Diriger les écoles ou d'autres organismes publics nucléaires exige un fort compromis entre l'État et les enseignants, permettant de préserver une éthique du service public, dans le cadre d'une relation professionnelle de face-à-face, où le prestataire de ce service (l'enseignant) *développe son action comme agent des intérêts du second (l'élève-citoyen et les familles), en raison de la confiance qu'ils déposent en lui et du capital de connaissances et d'informations qu'il possède.*

EN CONCLUSION

La quête de l'équilibre entre l'intervention de l'État, la participation des citoyens et le professionnalisme des enseignants constitue, nous l'avons vu, un élément essentiel d'un mode de régulation locale de l'école publique qui ne reste pas prisonnier de la dichotomie entre État et marché. Sa mise en pratique nécessite de développer des mesures diversifiées qui permettent de modéliser l'administration et l'organisation du système éducatif suivant quelques principes.

— *Pouvoirs locaux forts.* Articuler le renforcement de l'autonomie des écoles avec le processus de transfert de compétences vers les collectivités locales, dans une plus vaste territorialisation des politiques éducatives.

— *Écoles fortes.* Refuser une vision étroite de l'autonomie des écoles, simple réglementation juridico-administrative de l'attribution et de la gestion des nouvelles compétences et ressources, et valoriser, en contrepartie, la dimension politique, pédagogique et socio-organisationnelle de leur construction.

— *Enseignants professionnels - militants.* Articuler dans l'exercice de la fonction enseignante, la dimension technique de spécialistes responsables de leur propre travail avec celle, éthique, d'agents sociaux engagés dans une mission de service public.

— *Citoyens participants.* Faire de la participation de membres, internes et externes, et du leadership, individuel et collectif, les éléments essentiels de l'expression et de la régulation des intérêts et logiques en présence et de la construction d'un accord ou d'un compromis nécessaire au fonctionnement de l'école.

— *État attentif et intervenant.* Reconnaître le rôle fondamental de l'État pour garantir l'égalité des chances, l'équité du service public et sa régulation, en insistant sur la nécessité de changer en profondeur les fonctions que l'administration centrale et régionale a exercées jusqu'à présent.

Il faut que soient créés à l'échelle de l'administration centrale, du pouvoir local et des écoles, des structures, des modes d'organisation et de gestion qui concilient cette alliance entre l'État, les enseignants, les parents et le reste de la communauté. C'est dans ce processus intégré et interdépendant que la « *modernisation administrative* », la « *décentralisation politique* », l'« *autonomie de l'établissement d'enseignement* » et d'autres propositions de réformes récentes de la gestion locale de l'éducation, pourront prendre un sens différent du sens habituel et contribuer à développer le sens civique et communautaire de l'école publique.

João Barroso
Université de Lisbonne

NOTES

- (1) Ce texte reprend partiellement une intervention faite aux journées « Administration Évaluation et Politique », organisées à l'INRP les 19 et 20 octobre 1999, par le Groupe d'études sociologiques et le Centre Paul Lapie. Un article complémentaire paraîtra dans Dutercq Y. (dir.) *Penser l'administration en éducation. Pour une approche politique*, à paraître en 2000, Paris, ESF.
- (2) L'un des exemples les plus paradigmatiques de ce renforcement du contrôle étatique et du poids de l'administration dans la régulation de l'école est la Réforme de Jaime Moniz, 1894-1895 (Barroso 1995).
- (3) Il s'agissait d'une étude préalable sollicitée par le ministère de l'Éducation du Portugal pour préparer la prise de décision politique sur le renforcement de l'autonomie des établissements d'enseignement au Portugal, dont le rapport a été remis fin 1996.
- (4) Pour une analyse de l'évolution de ces structures au Portugal et une identification de la façon dont on passe, pour les lycées, d'une « bureaucratie mécaniste » à une « bureaucratie professionnelle », voir Barroso 1995, p. 395-524.
- (5) Pour McKeivitt (1998), les *core public services* peuvent être définis comme « ces services qui sont importants pour la protection et la promotion du bien-être des citoyens, mais qui se situent dans des domaines où le marché est incapable d'atteindre, voire de se rapprocher, d'un stade optimal de satisfaction sociale : santé, éducation, action sociale et sécurité publique sont les exemples les plus connus. » (p.1).

BIBLIOGRAPHIE

- ALCORN (1992). – **Walking the Tighrope : the role of school leadership in the new climate of New Zealand Education**. Herbison lecture, Deakin University.
- ANGUS L. (1994). – Sociological Analysis and Education Management : the social context of the self-managing school. **British Journal of Sociology of Education**, vol.15, n° 1, p. 79-91.
- BALL S. (1994). – **Education Reform. A critical and post-structural approach**. Buckingham : Open University Press.
- BALL S. et van ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. **Éducation et Sociétés**, n° 1, 1998, p. 47-72.
- BARROSO J. (1995). – **Os Liceus : organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Lisboa : Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO J. (1996). – O estudo da autonomia da escola : da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João (org.), **O Estudo da Escola**. Porto : Porto Editora.
- BARROSO J. (1997a). – **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa : Ministério da Educação.
- BARROSO J. (1997b). – L'expérience portugaise des « contrats d'autonomie ». In **Actes du Colloque International « Piloter des systèmes éducatifs en évolution : le rôle de l'encadrement »**. [Online] Disponible à : <http://www.ac-poitiers.fr/espe-men/colloque/>
- BARRY N. (1987). – Understanding the Market. In M. Loney et al. ed., **The State or the Market**. London : Sage.
- BROWN P. et LAUDER H. (1996). – Education, globalization and economic development. **Journal of Education Policy**, vol. 11, n° 1, p. 1-25.
- BUSH T., COLEMAN M. et GLOVER D. (1993). – **Managing autonomous schools : The Grant Maintained experience**. London : Paul Chapman.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1988). – **The Self-Managing School**. London : Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1992). – **Leading the Self-Managing School**. London : Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1998). – **Beyond the Self-Managing School**. London : Falmer Press.
- CANDEIAS A. (1994). – **Educar de outra forma. A escola oficina n° 1 de Lisboa, 1905-1930**. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- CHUBB J. et MOE T. (1990). – **Politics, Markets, and America's Schools**. Washington : Brookings Institution.
- DALE R. (1994). – A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 2, p. 109-139.
- DÉROUET J.-L. et DUTERCQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : INRP-ESF.
- ESTÊVÃO C. (1996). – **Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional**. Braga : Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- EURYDICE (1997). – **Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)**. Bruxelles : Eurydice.
- FINGER M. (1997). – **Le rôle du parlement en matière de New Public Management. Séparation entre décisions stratégiques et gestion opérationnelle**. Disponible à <http://www.treuhaender.ch/0197/Recht/06ffinge/06ffinge.html>
- FINGER M. et RUCHAUT B. (1997). – **Le New Public Management : État, Administration et Politique**. In Matthias FINGER et Bérange RUCHAUT (dir.), **Pour une Nouvelle Approche du Management Public. Réflexions autour de Michel Crozier**. Paris : Éditions Seli Arslan.
- FRIEDBERG E. (1993). – **Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'Action Organisée**. Paris : Éditions du Seuil.
- GAZIEL H. et WARNET M. (1998). – **Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille**. Paris : PUF.

- GOPE A. (coord.) (1994). – **Reinventar a Administração Pública**. Lisboa : Quetzal.
- HANSON M. (1985). – **Educational Administration and Organization Behaviour**. Newton : Ally and Bacon Inc.
- HATCHER R. (1994). – Market Relationships and the Management of Teachers. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 15, n° 1, p. 41-61.
- HELD D. (1992). – **Modelos de Democracia**. Madrid : Alianza Editorial, S.A.
- LE GRAND J. (1991). – Quasi-markets and social policy. **Economic Journal**, n° 101, p. 1256-1257.
- LE GRAND J. et BARTLETT W. (1993). – **Quasi-markets and Social Policy**. London : Macmillan.
- LIMA L.C. (1998). – **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga : Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (2° éd.).
- McKEVITT (1998). – **Managing Core Public Services**. Oxford : Blackwell Publishers.
- MINTZBERG H. (1990). – **Le Management. Voyage au centre des organisations**. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG H. (1996). – Managing Government. *Governing Management*. **Harvard Business Review**, May-June 1996, p. 75-83.
- SMITH J. (ed.) (1993). – **A Social Critical View of The Self-managing school**. London : The Falmer Press.
- THOMAS H. (1994). – Markets, Collectivities and Management. **Oxford Review of Education**, vol. 20, n° 1, p. 41-56.
- Van HAECHE A. (1998). – Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ? **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 21-46.
- WEILER H.N. (1996). – *Enfoques comparados en des-centralización educativa*. In Miguel Pereyra et al. **Compiladores, Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona : Ediciones Pomares-Corredor, SA.
- WITTY G., POWER S. et HALPIN D. (1998). – **Devolution and choice in education. The school, the state and the market**. Buckingham : Open University Press.
- WOODS P.A. et BAGLEY C. (1996). – Market elements in a public service : an analytical model for studying educational policy. **Journal of Education Policy**, vol. 11, n° 6, p. 641-653.



KONGRESS 2000
DER SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT
FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (SGBF)

GENÈVE • 20-22 SEPTEMBRE 2000

CONGRÈS 2000
DE LA SOCIÉTÉ SUISSE
POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (SSRE)

Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)
Genève - 20-22 septembre 2000

Les sciences de l'éducation : histoire, état des lieux, perspectives

Le congrès 2000 de la SSRE vise à cerner les ressorts de l'avènement et du développement de ce champ disciplinaire, à connaître les domaines d'investissements prioritaires, à discuter des perspectives en vue de mieux relever les défis qui se posent désormais aux sciences de l'éducation. Il est organisé en trois axes.

- **Axe 1 :** Que recouvre hier comme aujourd'hui l'appellation « sciences de l'éducation » ? Quelles sont les conditions d'émergence et de déploiement du champ disciplinaire ? Par quels emprunts, ruptures, confrontations, les sciences de l'éducation se taillent-elles leur propre légitimité dans le champ des savoirs disciplinaires et professionnels organisés avant et autour d'elles ? Dans quels espaces institutionnels, cursus de formation et lieux de recherche s'ancrent-elles ?
- **Axe 2 :** Quelles sont les recherches conduites en sciences de l'éducation et dans quels domaines s'inscrivent-elles ? Quels sont leurs objets, leurs méthodes d'investigations et leurs conditions de validité scientifique ? Quels types de savoirs et de résultats produisent-elles ? Quelles attentes suscitent-elles et de quelles reconnaissances sociale et scientifique bénéficient-elles ?
- **Axe 3 :** Quelles sont les perspectives des sciences de l'éducation dans le cadre des mutations institutionnelles des systèmes de formation et dans la reconfiguration actuelle des sciences sociales ? Quelle est la situation des jeunes chercheurs et comment le champ disciplinaire peut-il contribuer à assurer sa propre relève ?

Des conférences, des ateliers et des communications affichées réuniront des chercheurs de plusieurs pays européens et de toutes les institutions de recherche en éducation en Suisse.

Informations : Congrès 2000 – Section des sciences de l'éducation
Université de Genève, 40, bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève
Tél. +41 22 705 9315 (secrétariat) - fax +41 22 705 9319
E-mail : congres2000@pse.unige.ch. Web : <http://agora.unige.ch/cong2000>.

Section des sciences de l'éducation, Université de Genève,
40, bd du Pont-d'Arve - CH-1205 Genève
E-mail : congres2000.ssre@pse.unige.ch <http://agora.unige.ch/cong2000>

La régulation dans les systèmes scolaires

Proposition théorique et analyse
du cadre structurel en Belgique francophone

Christian Maroy et Vincent Dupriez ()*

Dans un contexte d'affaiblissement des consensus normatifs relatifs à l'école, quelles formes et quels processus sociaux permettent à l'action éducative de se construire avec un minimum de stabilité et de coordination entre acteurs ? Pour traiter cette problématique, les auteurs posent les jalons d'une double approche de la régulation au sein des systèmes scolaires, régulation comprise comme « le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs ». Méthodologiquement, l'identification de ce processus repose simultanément sur une analyse du cadre structurel et un repérage des jeux d'acteurs dans leur activité sociale de production de règles. La régulation est d'abord appréhendée comme un montage composite de formes de coordination qui résulte d'une histoire spécifique à chaque société. L'analyse du cadre structurel prégnant dans le cas de la Belgique francophone permet de l'illustrer. Dans un second temps, l'attention porte sur les jeux et modes de relations entre acteurs, pour saisir le processus de construction des règles de l'action organisée, notamment au plan local.

INTRODUCTION

Au cours des trois dernières décennies, les attentes vis-à-vis de l'école se sont largement multipliées et s'expriment dans un cadre critique où la légitimité de l'école et de ses acteurs est suffisamment mise en cause pour entraîner des interrogations sur la définition même du projet scolaire et sur les objectifs qu'il doit poursuivre. Par quoi, dès lors, le relatif consensus social autour de la mission de l'école a-t-il été remplacé pour orienter conduites et interactions en son sein ? Quels sont les mécanismes, explicites ou

sous-jacents, qui permettent à l'action éducative de se construire avec un minimum de stabilité et de coordination entre acteurs ? Comment, par ailleurs, comprendre et articuler les récentes manifestations des politiques scolaires, apparaissant quasi simultanément dans plusieurs pays industrialisés, telles que les définitions de compétences à développer chez les élèves, les projets d'établissements ou la valorisation de la concertation entre enseignants ?

C'est à ces interrogations que nous tentons de répondre en développant une double approche de la régulation dans le champ scolaire, régulation

entendue au sens large comme le processus de production des règles et d'orientation des conduites des acteurs. Notre réflexion est menée à deux niveaux et en deux temps. Il s'agit tout d'abord - moment structurel - de penser l'articulation des formes de coordination qui contribuent à un moment donné à maintenir une relative cohérence dans la structure et le fonctionnement de ce qu'il est convenu d'appeler le « système scolaire » en tentant de dépasser l'analyse relativement classique qui oppose deux modes de gouvernance du système, l'État et le marché, respectivement associés à des logiques de contrôle ou de liberté. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une typologie des formes de coordination de l'action (Hollingsworth et Boyer, 1997). Ce modèle appliqué au cas de la Belgique francophone permet de comprendre la nature particulièrement complexe de la régulation structurelle à l'œuvre dans une institution scolaire dont l'histoire explique le caractère relativement composite. Le second moment complémentaire de l'analyse, esquissé à partir des travaux de Reynaud (1988, 1993) et de Friedberg (1993) en *sociologie des organisations*, renvoie à la prise en compte des « jeux d'acteurs » dans leur capacité à produire des règles de référence. Il s'agit de saisir la régulation au sens actif, comme production des règles ou cadres de référence ou comme appropriation située et contingente de ces règles.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

L'affaiblissement du consensus autour de l'école

Plusieurs analyses rétrospectives portant sur l'évolution des systèmes scolaires depuis le début du siècle jusqu'à aujourd'hui mettent en évidence l'affaiblissement d'un consensus autour de la mission de l'école. Dans la plupart des pays européens, l'institution scolaire s'est inscrite à la fin du siècle dernier dans une perspective de « progrès » et de modernisation, dans un contexte socio-économique d'accélération de la croissance et d'affirmation de la rationalité. Le rôle majeur de l'école est dès lors de combattre l'ignorance, ce qui correspond à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). C'est par son travail d'instruction et de socialisation que l'école participe à l'avènement de

la modernité et l'institution scolaire fait ainsi partie des « évidences » des sociétés industrielles. Mais la massification de l'enseignement (et le processus relatif de bureaucratisation qui l'accompagne), le développement du pluralisme culturel et les transformations du marché de l'emploi ont produit à la fois une déstabilisation de l'institution scolaire et une diversification des demandes des usagers.

Ce type de constat a entre autres été fait (Derouet, 1992) dans le cadre d'analyses relatives à la transformation des structures scolaires qui révèlent, pour la France vers la fin des années 70, la rupture de la « boîte noire de l'égalité des chances » et la reconnaissance d'un univers où coexistent divers principes de justification et dans lequel chaque établissement est dorénavant censé construire son propre projet à partir d'un compromis entre des interlocuteurs locaux. François Dubet (1996) fait un constat similaire à partir de l'analyse du rapport des usagers à l'école : pour lui, l'école aujourd'hui n'est plus une véritable institution (1), non seulement parce qu'il n'y a plus de consensus autour d'un principe éducatif central, mais aussi car la massification de l'école a entraîné une diversification des objectifs éducatifs, a réduit la distance entre la culture scolaire et la culture civile et a brisé l'ajustement préalable des attentes des élèves et des maîtres. L'école n'apparaît dès lors plus comme cette institution forte, associant naturellement et harmonieusement travailleurs et usagers autour d'une conception commune de la mission d'enseignement. Luc Carton, analysant l'évolution du système scolaire en Belgique, ne dit pas autre chose quand il constate « ... la formation tendancielle d'un nouveau consensus sur l'école comme pluralité éclatée d'organisations. Hypothèse d'une transition lourde de l'école comme « institution » à une conception de l'école comme « agrégat d'organisations différenciées ». (Carton, 1991, p. 22). Mais au-delà de la France et de la Belgique, il semble (Beckers, 1998) que c'est dans l'ensemble des pays européens que les transformations socio-économiques et culturelles de la seconde moitié du XX^e siècle ont contribué à une sérieuse déstabilisation de l'ordre scolaire tel qu'il s'était construit dans les sociétés industrielles.

Nouveaux modes de régulation

Parallèlement à cet affaiblissement dans la définition et le sens du projet scolaire, nous pouvons

aisément constater la montée en puissance d'une logique technocratique, porteuse d'un souci d'efficacité et d'efficacités. De manière progressive, depuis quelques dizaines d'années, l'enseignement est sorti d'une logique de vocation où les qualités du maître n'étaient par définition ni mesurables, ni évaluables. L'univers scolaire est en train d'intégrer une série de références nouvelles telles que socles de compétences, profils de formation, épreuves d'évaluation externes, évaluation des établissements, savoir ajouté, coût moyen par élève, ... Et la nouveauté n'est pas que dans le vocabulaire. Plus fondamentalement, il s'agit de faire rentrer les tâches d'enseignement dans un modèle d'ingénierie sociale où les objectifs à atteindre sont définis à l'aide d'indicateurs les plus précis possibles et susceptibles de faire l'objet d'une évaluation, voire d'une mesure, externe. Une telle conception de l'organisation éducative tend potentiellement à réduire la part de créativité et d'autonomie de l'enseignant au profit d'une technocratie qui définit les comportements attendus et les outils d'évaluation. Nous avons mis en évidence ailleurs que la manière dont ce changement se réalise en Belgique francophone ne peut être lue de manière univoque (2). Plus globalement, on peut considérer que, en Europe occidentale en tout cas, les modes de contrôle et de coordination des systèmes éducatifs se transforment et on assisterait selon Neave (Neave, 1988) à la montée en puissance d'un État évaluateur dans lequel l'État tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble du système en définissant les missions, les objectifs et les critères d'opérationnalisation des « résultats » du système, alors que la gestion des moyens serait davantage déléguée aux instances périphériques. L'État évaluateur est alors perçu comme une alternative à l'État bureaucratique et centralisé dans les systèmes éducatifs centralisés, et comme la mise en place d'un plus grand contrôle central dans les systèmes décentralisés (Neave, 1988).

Au moment même où disparaît un consensus normatif qui avait pu orienter et cadrer dans le passé conduites et interactions dans l'institution scolaire, on assiste donc au développement de politiques visant à transformer les relations entre l'État et les organisations scolaires locales, politiques qui conduisent à affecter le cadre structurel et institutionnel de l'école. Prendre acte d'une telle évolution est sans doute un pas nécessaire

pour percevoir une série de transformations des systèmes scolaires. Mais, si le référentiel de l'État évaluateur attire notre attention sur des transformations dans les relations entre l'État et les instances décentralisées (départements, municipalités, établissements, ...), il n'est guère suffisant pour rendre compte de l'ensemble des phénomènes qui contribuent à une régulation des actions dans le champ scolaire. Notre propos dans cette contribution est dès lors de jeter les jalons d'un cadre théorique susceptible d'appréhender les différentes formes et processus contribuant à organiser et à stabiliser l'action dans un espace social déterminé. En filiation avec les travaux de J.D. Reynaud (1993), la régulation est ainsi entendue comme le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé. La règle est comprise au sens large : « Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action » (Reynaud, 1993, préface de la seconde édition, p XVI). Autrement dit, les règles ne sont rien d'autre que leur « capacité réelle à régler des interactions ».

Une double approche de la régulation

Une telle définition de la régulation permet de situer d'emblée notre propos et l'écart que nous prenons par rapport à d'autres approches et acceptions de la notion de régulation. Une première acception ne peut être séparée d'une approche systémique, telle qu'elle est utilisée en biologie mais aussi en sociologie (de façon paradigmatique par Parsons (1951) ou plus récemment Luhmann, 1984). La régulation est alors l'ensemble des « mécanismes de rétroaction », des processus de contrôle et d'échange à travers lesquels un système social tend à maintenir son équilibre, orienté par une finalité de référence. Cette acception et surtout son usage dans l'analyse des systèmes sociaux a fait l'objet d'une critique déjà ancienne (3). À notre sens, font problème d'une part le présupposé de l'existence d'un objectif de référence qui est justement un enjeu pour les acteurs du système et, d'autre part, le présupposé d'une tendance du système à s'orienter vers l'équilibre, tendance qui est loin de se retrouver dans toutes les réalités sociales empiriques.

Une deuxième acception plus « institutionnelle » de la notion fait référence au contrôle des actions par une autorité reconnue. Il s'agit alors de l'ensemble des actions mises en oeuvre par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité. Deux points sont importants : la régulation est exercée par un détenteur d'autorité légitime ; elle a par ailleurs diverses modalités d'exercice (règles, incitants, informations), points et niveaux d'application. Cette acception est proche de la définition courante du terme chez les économistes, définition qui renvoie à l'activité de *contrôle d'une agence étatique (ou plus largement « des institutions »)* sur les agents économiques, supposés par ailleurs autonomes (dans leurs préférences), libres (dans leurs choix) et rationnels (à des degrés variables). La notion de pilotage (des systèmes éducatifs) utilisée en sciences de l'éducation a un sens proche (De Landsheere, 1994) et pourrait être considérée comme une forme de régulation étatique ou hiérarchique qui se veut rationnelle et orientée vers des objectifs précis (4).

Un troisième sens du terme de régulation s'applique aux organisations ou systèmes d'action organisée ; la régulation est ici la résultante de l'articulation (ou de la transaction) entre une ou plusieurs régulations de contrôle et des processus « horizontaux » de production de normes dans l'organisation. La régulation est entendue au sens actif de processus social de production des « règles du jeu » permettant de résoudre les problèmes d'interdépendance et de coordination. Cette acception est proposée par des théoriciens des relations collectives de travail (Reynaud, 1989) ou des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) qui tendent à relativiser l'idée d'une régulation normative à priori des ensembles organisés (par une culture ou des normes partagées par exemple) ; ils privilégient l'hypothèse d'une divergence d'intérêts et de valeurs entre les acteurs qui conduit à faire de la construction de l'action organisée un problème à résoudre. La réponse pratique à ce problème est le fruit de négociations entre des acteurs cherchant à développer leurs pouvoirs ou leurs intérêts dans l'organisation. L'analyse doit alors considérer plusieurs sources des « règles du jeu », et pas seulement les régulations institutionnelles. Reynaud propose ainsi de prendre en considération l'interaction entre la « régulation de contrôle » et la « régulation autonome » pour comprendre les règles du jeu

effectivement utilisées dans tel ou tel secteur d'une organisation concrète ou tel secteur des relations collectives de travail.

Nous avons voulu préciser et transposer cette dernière approche pour penser la régulation dans le domaine scolaire. Plus précisément, notre approche s'inscrit dans un paradigme sociologique relevant du « constructivisme social », tâchant d'articuler dans l'analyse la prise en compte des « structures » et le jeu des « acteurs » (Corcuff, 1996). Il s'agit de considérer les actions dans tout le champ scolaire comme des actions situées et cadrées, sans que ce cadre ne soit pensé comme purement contraignant. Au contraire le contexte dans lequel l'action s'inscrit constitue pour l'acteur à la fois une ressource et une contrainte. (Giddens, 1987) et le système fait de façon récurrente l'objet d'un travail de réactivation ou de remodelage au travers du jeu des acteurs.

Notre approche de la régulation procède dès lors sur le plan méthodologique en deux temps traités successivement dans ce papier. Le premier constitue un « moment structurel » de l'analyse, si l'on entend par là un moment dans lequel on cherche à qualifier et à rendre intelligible le contexte ou le cadre dans lequel les acteurs se situent, qu'ils soient situés au « centre » du système (dans un cabinet ministériel par exemple) ou à sa « périphérie » (dans un établissement). La régulation est saisie ici comme le montage composite, l'articulation, toujours partielle et fragile, d'une pluralité de formes de coordination constitutives à un moment du « cadre » institutionnel dans lesquels jouent les acteurs scolaires.

L'analyse est ensuite complétée en cherchant à mieux saisir au sein de ce cadre, comment se construisent les règles du jeu qui orientent de façon plus située les conduites des acteurs. On peut dire que nous cherchons ici à saisir la régulation dans le système d'enseignement, non plus au sens structurel mais au sens actif du terme en tentant d'appréhender, in situ, les jeux stratégiques des acteurs, leur contribution à la production de règles, en tenant compte de la pluralité des niveaux d'action.

PARTIE I : APPROCHE STRUCTURELLE

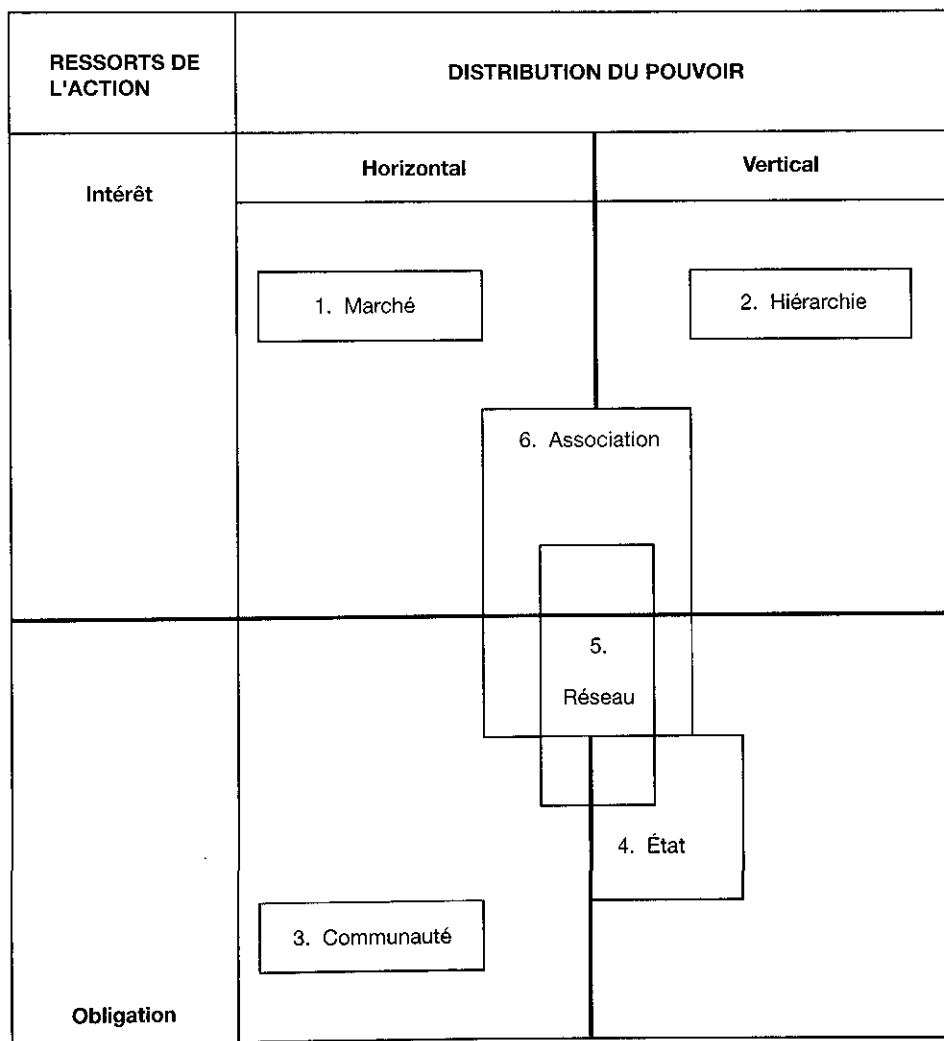
Pour penser les cadres structurels et institutionnels et leurs transformations, nous nous référons

à une typologie des formes de coordination proposée par Hollingsworth et Boyer (1997). Cette typologie est construite pour penser la coordination dans le monde économique, mais mutatis mutandis, elle nous semble applicable au monde scolaire, en Belgique en particulier. Hollingsworth et Boyer cherchent en fait à intégrer la littérature qui s'est développée tantôt en économie tantôt en sociologie sur divers *arrangements institutionnels* permettant de construire de la coordination parmi les agents économiques. Pour développer, produire ou distribuer les biens et les services, un

ensemble de relations d'échanges interdépendants (transactions) se développent entre divers acteurs individuels ou collectifs dans le but de résoudre une grande diversité de problèmes : trouver du capital, déterminer la quantité à produire, définir des prix et des salaires, communiquer de l'information aux consommateurs, etc.

La typologie est un outil pour penser les relations et les différences entre les diverses formes de coordination ; elle est construite sur la base de deux dimensions : une première dimension renvoie

Tableau I. – Les différentes formes de coordination



Source : HOLLINGSWORTH et BOYER, 1997

au « ressort de l'action » (*action motive*). Elle oppose les contextes où l'acteur agit par *self interest* par opposition aux actions qui ne reflètent pas seulement un calcul utilitariste coûts/avantages, mais renvoient davantage à des normes sociales, des obligations vis-à-vis desquelles l'acteur est engagé. L'action s'inscrit alors dans le cadre d'une collectivité vis-à-vis de laquelle des normes de confiance, de réciprocité, d'obligation apparaissent. Autrement dit, l'acteur peut tantôt se rapprocher de l'homo oeconomicus, de l'acteur *stratège et utilitariste de l'individualisme méthodologique*, tantôt d'un homo sociologicus, inscrit dans des « *social bonds* » et des collectivités concrètes (5).

La deuxième dimension renvoie au mode de coordination et à la distribution du pouvoir horizontale ou verticale qui le caractérise : « at one extreme, horizontal coordination takes place when many and relatively equal agents interact (e.g. in a well organized spot market). At the other extreme, inequality of powers results in a hierarchical form of coordination whereby either a private or public hierarchy structures the interaction between a principal and a agent or between a leader and a follower. » (Hollingsworth et Boyer, 1997, p. 8).

Il en ressort une diversité de formes de coordination, qui sont autant d'arrangements institutionnels : le marché, la hiérarchie (c'est-à-dire l'organisation), la communauté, l'État, les réseaux et les associations. On peut en préciser brièvement la nature respective et les situer dans le tableau à double entrée que nous reprenons à Hollingsworth et Boyer.

Boyer et Hollingsworth entendent la notion de *marché* dans un sens plus restreint que la littérature économique : il s'agit d'un échange décentralisé, de proximité, informellement organisé, où chaque transactant demeure autonome et défend ses intérêts propres ; le contrat qui en résulte spécifie préférences et prix et est relativement complet ; surtout le contrat se dissout lorsqu'il est exécuté, de sorte que cela ne nécessite plus d'échanges ultérieurs entre les parties. Dans leur typologie, le marché se situe dès lors dans la partie nord-ouest du tableau, combinant un acteur « intéressé » et une relative horizontalité de la distribution du pouvoir.

L'*organisation hiérarchique (hierarchy)* renvoie aux organisations formelles où une bonne partie

du pouvoir de décision est centralisé dans les mains d'un sommet hiérarchique. Il s'agit donc bien des organisations formelles qui sont l'objet classique de la théorie des organisations. Les acteurs y sont aussi considérés comme stratèges. On se situe au nord-est du tableau.

L'*État* représente un arrangement institutionnel plus complexe à décrire, et différent des autres, dans la mesure où « l'État sanctionne et régule les autres mécanismes de coordination, c'est lui qui fait observer les règles des différentes autres formes de coordination » (ibidem, p. 8 ; notre traduction). L'État a donc le rôle de régulateur en dernier ressort. Par ailleurs, l'État peut aussi agir comme un autre acteur collectif. Cette forme de coordination est donc située au sud-est du tableau.

D'autres arrangements ont cependant été mis au jour plus récemment dans la littérature, il en va ainsi des *réseaux*, par exemple ceux qui peuvent se tisser entre l'État, les universités et les industries aux États-Unis, dans le cadre de stratégie de développement de l'innovation technologique ou encore les réseaux constitutifs du système dual de formation en RFA. Ces réseaux constituent des formes de coordination dans lesquelles « les acteurs ne sont pas intégrés dans des organisations formelles, mais n'agissent pas pour autant de façon autonome sur un marché. Les acteurs sont liés de façon souple aux autres dans des relations de moyen/long terme qui favorisent leurs capacités à collaborer et à coopérer, au travers d'échanges répétés avec d'autres acteurs » (Hollingsworth et Boyer, 1997, p. 8 ; notre traduction). Ces réseaux sont donc des formes de coordination intermédiaires sur les deux dimensions et se retrouvent au centre.

Dans les *communautés* (ou de façon proche les clans, les clubs...), l'acteur entretient des relations basées sur la réciprocité, la confiance et les intérêts communs du groupe ; elles ne peuvent donc être totalement ramenées à une logique de l'intérêt individuel. Cet arrangement institutionnel est dès lors situé au sud-ouest du tableau : l'action est inscrite dans une normativité forte, et par ailleurs, le pouvoir n'est pas formellement centralisé.

Une forme qualifiée d'*association* par Hollingsworth et Boyer se distingue du réseau ou de la communauté du fait qu'il s'agit d'organisations formelles. De plus, elles tendent à rassembler des acteurs engagés dans des activités semblables, alors que les réseaux rassemblent des acteurs aux

activités complémentaires. Des exemples classiques sont donnés par les organisations syndicales ou les unions professionnelles patronales. Cette forme est située plus au nord du tableau vers le volet « intérêt » avec une position intermédiaire sur le plan de la distribution du pouvoir formel.

Le propos essentiel d'Hollingsworth et Boyer est de chercher à penser les articulations et relations des diverses formes de coordination, leur degré de développement relatif et leurs limites. Outre son intérêt théorique, cette typologie se révèle intéressante pour penser et comparer les diverses formes de coordination présentes dans le système scolaire et spécifiques à divers contextes sociétaux ou régionaux. La tâche assignée à l'analyse est de discerner les formes de coordination effectivement présentes et historiquement déterminées, de saisir leur articulation problématique, leurs évolutions, les groupes qui les encouragent ou les combattent, leurs effets.

PARTIE II : LES FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Dans cette seconde partie, nous proposons un usage de cette typologie en référence au système scolaire de la Belgique francophone. Une telle tentative nous semble être un travail prometteur que nous ne faisons qu'ébaucher ici en ayant comme fil conducteur l'objectif suivant : appréhender les manifestations actuelles de ces formes de coordination en étant attentifs aux conditions historiques de leur évolution.

Chacune des six formes de coordination peut bien entendu être identifiée comme une modalité de régulation dans le contexte scolaire. Il nous semble cependant qu'aujourd'hui, en Belgique francophone, quatre de ces formes émergent avec davantage de clarté : l'organisation hiérarchique, le marché, l'association et l'État. **L'organisation hiérarchique** correspond prioritairement à l'établissement où l'autorité est légalement reconnue au « pouvoir organisateur » qui, dans une posture semblable à un conseil d'administration, se prononce sur des orientations stratégiques, suit les questions financières et nomme le directeur chargé de relayer les choix du pouvoir organisateur. En comparaison avec une entreprise, la ligne

hiérarchique est évidemment tenue dans l'établissement. Il existe cependant un rapport d'autorité clair entre le directeur et les autres travailleurs de l'école, qu'il s'agisse des enseignants, des éducateurs ou du personnel administratif. Conformément aux libertés d'offrir de l'enseignement et de choisir son école, les établissements se font concurrence sur un **marché** scolaire, afin de capter des parts du public, le financement d'une école dépendant du nombre d'élèves qu'elle a pu attirer en son sein. Enfin, afin de défendre leurs intérêts et de bénéficier de ressources communes, les établissements se sont regroupés en **associations**. Les plus visibles de ces associations, organisées sur la base des clivages philosophiques et politiques, sont qualifiées en Belgique de « réseaux d'enseignement ». Les fédérations de pouvoirs organisateurs, structures factières de ces réseaux d'enseignement, ont un poids qui est loin d'être négligeable, tout particulièrement dans l'enseignement catholique où le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC) coordonne la définition des programmes de cours et l'inspection des enseignants du réseau. Enfin, **l'État** correspond à l'autorité publique qui, bénéficiant de la légitimité issue du scrutin, peut définir et même imposer ce qui semble correspondre à l'intérêt général. Soulignons d'emblée que l'État cumule dans cette typologie deux rôles différents. Il est à la fois une forme de coordination parmi d'autres et il est aussi celui qui définit partiellement les autres formes de coordination : il détermine ce qu'est un pouvoir organisateur et quelles sont ses compétences, il structure les conditions du marché, il peut reconnaître certaines associations,

Une analyse rétrospective des conditions d'émergence de ces formes de coordination est cependant indispensable pour mieux comprendre le sens de chacune d'entre elles et les complexes articulations qui définissent un cadre structurel pour l'action dans le système scolaire. Cette analyse met en évidence les tendances suivantes : 1) le renforcement de l'État comme forme de coordination, 2) la consolidation simultanée des associations, 3) l'évolution du sens de la liberté d'enseignement et 4) le développement d'une logique de concertation.

Le renforcement de l'État comme forme de coordination

Quelle que soit l'ampleur de la période prise en considération, il est clair qu'il y a un phénomène

constant dans le système scolaire belge, c'est la tendance à un accroissement de l'intervention de l'État qui, initialement, jouait un rôle extrêmement modeste dans les questions scolaires. À ce titre, il est d'ailleurs significatif d'évoquer qu'un des premiers actes juridiques posé par le jeune État belge le 12 octobre 1830, deux semaines après sa formation, est d'abroger les arrêtés qui entravaient la liberté d'enseignement. Et l'article 17 de la Constitution de 1831 affirme que « L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite (6). La répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique aux frais de l'État est également réglée par la loi. » Ainsi, plutôt que de définir ce que devait être l'enseignement en Belgique, la Constitution commence par reconnaître la légitimité, voire la priorité (7), de l'initiative privée en matière d'enseignement. Dès 1842, la première loi organique de l'instruction primaire vient cependant atténuer cette liberté. Cette loi impose effectivement qu'il y ait au moins une école primaire par commune. Ce peut être une école communale ou une école privée « indépendante » dont il faut s'assurer qu'elle répond aux besoins en matière d'enseignement. Mais, les communes pouvaient aussi « adopter » une école privée faisant fonction d'école communale ; cette école privée recevait alors une subvention communale, qui devait permettre un accès des moins fortunés à la scolarité. En 1879, à travers la seconde loi organique de l'instruction primaire, le gouvernement libéral contraint chaque commune à avoir au moins une école primaire publique, ce qui entraîne la fin de la reconnaissance des écoles libres « adoptées » faisant fonction d'école communale. Ce même gouvernement exige que les candidats à un poste d'enseignant soient titulaires d'un diplôme délivré par un établissement de l'État et renforce le corps d'inspecteurs qui reçoivent le statut de fonctionnaires de l'État. Pour la première fois, en 1880, un programme s'impose à toutes les écoles primaires communales ; à partir de 1895, alors que le gouvernement prévoit une subvention pour les écoles libres, apparaît l'obligation pour les écoles libres subventionnées de respecter un programme établi par l'État et d'accepter la visite de l'inspection. Ainsi, les exigences et les contrôles publics portant sur l'enseignement privé sont progressifs et apparaissent souvent comme un corollaire à l'octroi d'une subvention publique. Et le processus est largement similaire si l'on considère les débats politiques des années 50

autour des subventions accordées aux établissements libres de l'enseignement moyen.

Depuis 1988, la croissance de l'activité régulatrice de l'État s'est réalisée sous l'autorité politique de la Communauté française de Belgique qui a hérité des principales compétences en matière scolaire (8). L'activité réglementaire et législative de ces 10 dernières années tend à rendre l'enseignement plus homogène et à rapprocher la situation des réseaux subventionnés de celle que connaît le réseau de la Communauté (anciennement réseau de l'État) (9). De nouvelles règles ont été établies principalement dans deux domaines : la définition de bases communes aux programmes d'enseignement et les statuts du personnel enseignant. Concernant le premier point, ceux-ci restent officiellement une prérogative des pouvoirs organisateurs, mais l'émergence depuis 1994 de référentiels de compétences correspondant aux différents niveaux d'enseignement vient très clairement affirmer une balise publique solide à laquelle doivent s'articuler les programmes de tous les pouvoirs organisateurs. Par rapport au personnel enseignant, il faut rappeler qu'il n'existait pas avant 1993 de statut du personnel dans les différents réseaux subventionnés. Ce n'est qu'en 1993 et 1994 que de tels textes ont été votés et définissent depuis lors les modalités selon lesquelles les enseignants sont classés et peuvent accéder aux différentes étapes de la carrière.

Nous ne pouvons évoquer la production législative de ces dernières années sans citer l'important décret « missions (10) » de juillet 1997. Ce décret a en quelque sorte permis de capitaliser et d'intégrer d'importants changements législatifs survenus au cours des dernières années. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement belge francophone, des objectifs généraux sont définis et s'accompagnent d'un arsenal de mesures telles que les référentiels de compétences cités plus haut, les batteries d'épreuves d'évaluation correspondant à ces compétences ou encore la définition de règles strictes relatives à l'inscription, à l'évaluation et au renvoi des élèves. À nouveau, ces mesures ont pour but d'accroître un socle commun de règles identiques pour tous les établissements publics et privés et, parallèlement, de définir des droits des élèves dans leurs rapports avec les écoles. Dans les deux cas, de telles transformations apparaissent comme une limitation de l'importante autonomie dont bénéficiaient les pouvoirs organisateurs.

La consolidation simultanée des associations

Une caractéristique du modèle de Hollingsworth et Boyer est de postuler que différentes formes de coordination coexistent et se combinent. Cette articulation se manifeste clairement au cours de l'histoire du système scolaire belge. Ainsi, si on s'intéresse aux deux périodes majeures des « guerres scolaires » (1879-84 et 1954-58), on peut chaque fois observer la simultanéité d'un affermissement de l'intervention étatique – on vient de l'illustrer – avec le renforcement des associations qui fédèrent divers pouvoirs organisateurs, voire des réseaux tels que définis par Hollingsworth et Boyer. Ainsi, en 1878, alors que le gouvernement libéral crée pour la première fois un ministère de l'Instruction publique et fait approuver, l'année suivante, la loi organique de l'instruction primaire obligeant chaque commune à assurer au moins une école primaire neutre et laïque, la mobilisation catholique en réaction à cette loi entraîne la création rapide de nouvelles écoles susceptibles d'accueillir les enfants des fidèles, sommés d'abandonner les « écoles sans Dieu ». Et les historiens (11) constatent que cet épisode politique est non seulement venu renforcer l'enseignement catholique en termes de population scolaire, mais représente aussi une contribution significative à la création de ce qu'on appelle le « pilier (12) » catholique : « Des sanctions spirituelles sont prononcées contre les partisans de l'enseignement officiel. Un vaste réseau d'écoles confessionnelles est mis sur pied. Il s'intègre au pilier (zuil) catholique en voie de formation, où il rejoint les institutions culturelles et caritatives créées par la bourgeoisie, avant d'être à son tour prolongé par de multiples associations éducatives et sociales destinées aux différents milieux, surtout populaires. » (Wynants et Paret, 1998, p. 28). En 1954, le gouvernement socialiste-libéral décide d'accroître la couverture de l'enseignement de l'État en créant de nouveaux établissements, sans prendre l'avis des commissions pluralistes créées par le gouvernement chrétien l'ayant précédé. Il décide parallèlement de réduire significativement les subsides de l'enseignement libre. Pour notre propos, il est intéressant de constater que c'est à ce moment que se créent deux importantes associations de défense de l'enseignement catholique : en 1955, la Confédération nationale des associations de parents de l'enseignement catholique (devenue depuis lors l'Union des fédérations des associations de

parents de l'enseignement catholique) et en 1957 le Secrétariat national de l'enseignement catholique (devenu depuis lors le SEGEC).

De même, on peut constater que le décret « missions » de juillet 1997, évoqué ci-dessus, représente simultanément un affermissement de la coordination étatique et une consolidation des associations de pouvoirs organisateurs qui ont amplement participé aux négociations préalables à la rédaction du texte et ont obtenu dans ce décret leur reconnaissance officielle comme « organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs ».

Développement du marché et effritement des communautés : l'évolution du sens de la liberté d'enseignement

Le marché est une des autres formes de coordination prégnante dans le système belge actuel. Un regard historique permet de lier la montée de cette forme de coordination à l'affaiblissement d'une autre : les communautés confessionnelles. En effet, si l'on s'arrête brièvement sur l'origine de la liberté d'enseignement, il faut insister sur le fait que la liberté d'enseignement n'a pas toujours été interprétée comme partie prenante d'une logique de marché. Historiquement cette liberté est d'ordre philosophique et elle vise à légitimer les initiatives religieuses en matière d'éducation, tout en reconnaissant le droit des parents à choisir entre une école confessionnelle ou non-confessionnelle. La liberté d'enseignement entérine donc la présence de plusieurs « communautés » sociologiques (laïque et catholique), qui ont été renforcées historiquement par une structuration de l'ensemble du champ politique belge en « piliers ». Toutefois, les transformations culturelles (individuation accrue, sécularisation accentuée) vont générer un effritement interne de ces communautés sociologiques de sorte que la loyauté aux différents services offerts par le pilier s'effrite et un phénomène de « zapping institutionnel » se développe : les membres d'une communauté de sens se transforment en « usagers » de services qui sont de plus en plus évalués du point de vue de leur qualité intrinsèque et moins comme des marqueurs d'appartenance identitaire (Maroy, Remy, Van Campenhout, 1996). De plus, d'autres transformations du système éducatif et de son contexte ont encouragé cette modification du sens et de l'usage de la liberté d'enseignement, qui devient

de plus en plus une liberté marchande. La massification de l'école et l'évolution du marché de l'emploi ont développé des comportements « consommateurs » d'usagers avertis qui veillent à sélectionner les meilleures options de formation dans les meilleurs établissements. De telles transformations du contexte et des attitudes des usagers sont évidemment relayées par des comportements tout aussi stratégiques de la part des établissements scolaires qui, face à des consommateurs soucieux de comparer les offres de formation, adaptent leurs produits en vue de conserver, voire d'accroître, leurs parts du marché. La déstructuration des communautés sociologiques a donc conduit à accentuer la logique du marché comme forme de coordination (Vandenberghé, 1998).

Promotion d'une logique de concertation : vers une coordination fondée sur le réseau ?

L'analyse des textes législatifs de ces dernières années révèle également une tendance claire à la valorisation voire à l'imposition de structures de concertation entre les différents acteurs du monde scolaire. Dans les établissements tout d'abord, les enseignants sont invités à travailler de manière plus collective et à développer un projet coordonné à l'intérieur des cycles de formation qui correspondent à un ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel le redoublement est proscrit. Mais les enseignants ne sont pas seulement « invités » à se concerter ; dans l'enseignement fondamental, ils y sont contraints par le décret du 13 juillet 1998 qui impose au personnel directeur et enseignant 60 heures de concertation annuelles. À l'échelle des établissements, cette logique de concertation se manifeste autour des Conseils de participation (13), instance dans laquelle se retrouvent des délégués du pouvoir organisateur et des représentants du personnel (enseignant principalement), des élèves, des parents et de milieux extérieurs. Ce Conseil doit se réunir au moins deux fois par an, il participe à la définition du projet d'établissement et il remet un avis sur le rapport annuel d'activités, rédigé par le pouvoir organisateur. Ce n'est donc pas un organe de décision mais plutôt un regroupement de personnes plus ou moins représentatives qui sont chargées de débattre et ont peut-être l'opportunité d'influencer le pouvoir organisateur et la direction dans un certain nombre de choix relatifs à la politique éducative de l'établissement. La

concertation est également présente entre les établissements scolaires pour ce qui se réfère à la définition des « offres » de formation dans l'enseignement secondaire. Depuis 1993 (14), chaque pouvoir organisateur souhaitant programmer une nouvelle option de base doit recevoir l'aval de ses pairs à travers le Conseil de zone dont il fait partie. Chacun des Conseils de zone doit donc statuer face à ces demandes de programmation introduites par les pouvoirs organisateurs. Les conseils de zone n'ont pas d'obligation de résultat, mais ils correspondent bien à une obligation de concertation en matière de programmation de l'offre d'enseignement.

Tout se passe donc comme si l'État stimulait la création ou le renforcement de réseaux, non plus dans le sens indigène belge (les « réseaux d'enseignement »), mais au sens d'Hollingsworth et Boyer : il s'agit d'encadrer et de stimuler des relations partenariales entre acteurs et organisations dans le but de créer des formes de coopération et de confiance susceptibles d'atténuer la concurrence.

Un montage composite

En somme, la situation présente de l'enseignement en Belgique francophone est complexe. Malgré un discours politique qui magnifie le local et valorise l'autonomie des établissements scolaires, nous ne pouvons que constater une relative perte d'influence des établissements au profit d'instances plus centralisées parmi lesquelles il faut considérer outre l'État régulateur, les associations de pouvoirs organisateurs. Ce renforcement va de pair avec l'apparition de règles substantielles communes à tous les établissements relatives essentiellement aux programmes d'enseignement et aux statuts des enseignants.

Par ailleurs, des règles de procédure communes tendent à faire converger le mode de fonctionnement des établissements, règles communes qui ont fait l'objet d'un consensus entre les autorités des différents « réseaux d'enseignement » et l'État régulateur. Ces règles tendent sinon à limiter les marges d'autonomie des acteurs locaux du système (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants), du moins à affecter les jeux et les stratégies de ces acteurs dans la mesure où des obligations de concertation sont instaurées soit entre établissements scolaires soit au sein de ces derniers.

La régulation du système scolaire s'apparente ainsi à un montage composite où se juxtaposent diverses formes de coordination parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l'« action scolaire ». On assiste dès lors à des combinaisons subtiles où s'entrecroisent les effets de la régulation publique, les propositions et pressions des associations de pouvoirs organisateurs, eux-mêmes issus de communautés sociologiques, le poids réel de chacune des organisations décentralisées et les rapports de concurrence. Pour « lier » ces différentes formes et les acteurs qui les accompagnent, des réseaux s'établissent et les pouvoirs publics en appellent à la concertation qui apparaît comme une incantation à de nouveaux types de rapports sociaux.

PARTIE III : VERS UNE APPROCHE ACTIVE

La saisie du montage composite constitutif du cadre structurel dans lequel se déploie l'activité des acteurs scolaires à l'un ou l'autre niveau de ce cadre n'est pourtant qu'un moment de l'analyse. La compréhension du processus de régulation nécessite, au-delà de ce moment structurel, l'analyse des jeux d'acteurs qui tendent à infléchir, détourner mais aussi changer les cadres et les règles qui s'imposent à leur agir. Un deuxième moment de l'analyse de la régulation est donc de saisir le processus actif et conjoint de production des règles. Au niveau des organisations ou des systèmes de relations collectives de travail, J.D Reynaud (1988, 1993) a ainsi souligné la pluralité des sources des règles du jeu. Les règles effectives n'émanent pas seulement des autorités (dont l'activité de régulation est qualifiée de régulation de contrôle), mais aussi de ceux à qui ces règles doivent s'appliquer (la régulation autonome), qui peuvent accepter, contester ou résister face aux injonctions venant de leurs autorités. Les différentes sources de régulation ne convergent pas forcément : il peut y avoir partage de terrain, compromis de coexistence ou, à l'opposé, conflit et négociation autour de la définition des règles du jeu (cas de la régulation conjointe).

Une telle approche active de la régulation peut être envisagée d'une part vis-à-vis de l'ensemble du cadre structurel proposé ci-dessus. Dans ce cas, il s'agit d'identifier en quoi les comporte-

ments des acteurs intègrent, adaptent ou transforment l'ensemble des normes constitutives d'un tel cadre et sont donc susceptibles de modifier ce cadre en influant notamment sur les poids respectifs des différentes formes de coordination. Il s'agit d'envisager le « cadre » comme un des enjeux majeurs des luttes et des rapports sociaux entre divers acteurs collectifs et organisés. On l'a esquissé dans notre analyse du cas belge : les « laïques » s'opposent aux « catholiques » à propos du poids respectif de l'État, des associations, ou encore du poids des établissements locaux dans la construction des règles et de la coordination. L'analyse insiste alors sur le processus historique et social de transformation du « montage composite » évoqué. Ces transformations s'inscrivent dans la longue durée et supposent de prendre en considération la formation des politiques scolaires dans la mesure où le champ politique et le contrôle de l'action étatique constituent les scènes où cette action sur les formes de coordination du système peuvent se faire. Une telle analyse se doit cependant de prendre en considération à chaque période, les relations entre le cadre « macro » et les autres niveaux d'action sociale, notamment les pratiques locales dans les établissements scolaires.

D'autre part, si l'objet d'analyse est une unité spécifique du système scolaire (un établissement, un bassin scolaire, une association d'établissements, etc.), l'approche active implique de situer cette unité par rapport à l'ensemble du système et des différentes formes de coordination qui le caractérisent, avant d'appréhender l'activité « locale » de production des règles du jeu, règles qui conditionnent en définitive à quel point dans une unité déterminée, la production normative générale (autour des buts de l'école, des options pédagogiques ou de toute autre chose) s'inscrit dans l'action organisée du lieu. L'analyse doit prendre en compte le cadre structurel mais aussi cerner comment il est travaillé par les jeux locaux d'acteurs. Ces jeux locaux seront différents selon le montage composite considéré – nous faisons par exemple l'hypothèse que le jeu est différent si le marché et la concurrence entre établissements sont très structurants comme forme de coordination (cas belge) ou si l'on assiste surtout à une déconcentration et une décentralisation de l'État au profit de hiérarchies locales (cas français), sans que le marché ne soit (encore) très fort.

Les voies d'une telle analyse locale de la production des règles du jeu supposent en outre de saisir les modes de relations entre acteurs qui se construisent autour des problèmes à résoudre. Les modes d'agir collectifs observables localement révèlent en effet les règles locales du jeu tout en conditionnant leur évolution ultérieure. Comme le souligne Reynaud, la construction locale des règles est inséparable de la mise en œuvre d'une action collective. Nous avançons à titre programmatique, que, quelle que soit l'unité d'analyse considérée, ce travail suppose 1) d'identifier les modes de construction des « problèmes organisationnels » et 2) de saisir comment ces problèmes sont traités par les acteurs, autrement dit de comprendre les modes d'agir collectif par lesquels ils sont « résolus ». Nous pouvons exemplifier brièvement ce questionnement en nous situant au niveau des établissements.

La définition des « problèmes organisationnels »

Les problèmes de l'action collective ne sont pas des données, ils sont eux-mêmes des construits sociaux. Ils ne procèdent pas seulement du contexte objectif dans lequel l'organisation se trouve : ainsi, par exemple, il n'y a pas lieu de penser que seuls les établissements confrontés à des élèves « difficiles » ou aux retards scolaires importants ont davantage de problèmes d'interdépendance que les autres. En effet, les incertitudes qui affectent le fonctionnement des classes ou de l'établissement peuvent être plus ou moins tolérées, naturalisées ou au contraire combattues par les acteurs en présence, et cela selon leurs mode de définition des situations scolaires. Autrement dit, une incertitude ne devient un problème qu'à partir du moment où il est défini comme tel par les acteurs. Les orientations normatives des politiques éducatives jouent dans ce processus de problématisation collective des incertitudes du fonctionnement organisationnel. Ainsi, tant que les politiques scolaires considèrent comme normal le redoublement, ou qu'une partie significative d'une cohorte d'élèves termine sa scolarité obligatoire sans « qualification reconnue », nombre d'incertitudes internes à un établissement scolaire pouvaient être considérées comme tout à fait anodines et sans enjeu : la disparité socio-culturelle des élèves, par exemple, pouvait être une incertitude qui était gérée localement par chaque professeur, entre autres par la sélection. Les identités professionnelles au sein

des équipes éducatives sont aussi cruciales dans cette définition sociale des situations « problématiques ». Selon les conceptions des missions de l'enseignement, de l'établissement, ou encore du travail de l'enseignant, le suivi pédagogique des élèves, la coordination de ce suivi entre classes peuvent être par exemple considérés comme incertitude prioritaire ou secondaire ; les faits délictueux des élèves, la « violence » également sera définie comme un problème interne ou externe, selon qu'ils considèrent que leur action peut ou non avoir prise sur les comportements des élèves.

Les modes de traitement des problèmes

Il s'agit ensuite de repérer et de comprendre les modalités d'interaction privilégiées et construites par les acteurs afin de chercher des issues à ce qui a été thématiqué comme problématique. Si l'on se réfère à l'expression utilisée par Francfort et alii (1995, p. 211), l'objectif de l'analyse est d'identifier « la modalité dominante selon laquelle se résolvent les problèmes de coopération entre acteurs ». Pour réaliser une telle opération dans un ensemble organisé, il faut donc analyser les règles constitutives des diverses modalités d'agir collectif. Dans cette perspective, il faut prendre en considération le type de relations et de collaborations entre acteurs qui tend à prévaloir dans l'unité considérée et saisir les caractéristiques des « modes d'agir collectif » stabilisés dans ce contexte, ce qu'avec E. Friedberg on peut également qualifier de « construit d'action organisée » (Friedberg, 1993). Les travaux de Derouet et Dutercq (Derouet, 1992 ; Derouet et Dutercq, 1997), mais aussi les tentatives de R. Sainsaulieu en vue de constituer une sociologie des « mondes sociaux de l'entreprise » (Francfort, Osty, Sainsaulieu, Uhalde, 1995) pourraient, à cette fin, constituer des sources d'inspiration fécondes (voir à ce sujet Dupriez et Maroy, 1999).

En somme, la construction de ce qui doit ou non être géré en propre au sein de chaque unité fait l'objet d'une médiation par un travail de définition des situations, dépendant d'une part du contexte objectif dans lequel on se situe, d'autre part des orientations normatives qui prévalent dans le lieu considéré. Celles-ci font l'objet de débats voire de confrontations entre les acteurs internes et sont aussi fonction du contexte nor-

matif plus large dont sont porteuses les politiques éducatives des autorités centrales. L'approche active requiert dès lors une recherche « rapprochée » des acteurs dans la perspective d'identifier leurs processus de définition de situations méritant d'être collectivement traitées et ensuite les modalités de réponse et de prise en charge de telle situations.

CONCLUSION

À l'heure où les consensus normatifs à propos de l'institution scolaire s'effritent, il est important de penser comment se résolvent les problèmes de régulation de l'action et de l'interaction entre les acteurs au sein des systèmes scolaires. Notre article présente un cadre d'analyse pour appréhender la régulation au sens large comme « le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs ». L'approche de la régulation prégnante dans le système d'enseignement s'organise pour nous à deux niveaux et en deux temps : nous saisissons d'abord des formes instituées de coordination, dont l'articulation constitue à un moment donné le cadre de l'institution scolaire. La régulation est ici appréhendée de façon structurelle comme un montage composite de formes de coordination qui résulte d'une histoire spécifique à chaque société. Ces formes de coordination encadrent les prises de décision concernant un certain nombre de choix et d'enjeux : définitions des objectifs cruciaux, allocations des ressources, répartition des rôles et compétences, coordination des acteurs entre eux etc. Dans un second temps, et dans une perspective d'analyse empirique des établissements scolaires, une problématique a été construite pour penser les jeux et modes de relation entre acteurs, pour saisir comment se construit l'action organisée au plan local. La notion de régulation intervient ici au sens actif du terme, comme processus de production des règles du jeu dont les acteurs et leurs stratégies sont les moteurs.

Cette approche a été mise en œuvre dans son volet structurel, en analysant les formes de coordination prégnantes en Belgique francophone. On a montré ainsi à quel point l'enseignement belge est plutôt un « montage composite » partiellement intégré de diverses formes de coordi-

nation qu'un véritable « système » cohérent, cher à une perspective rationnelle ou systémique des organisations. Les politiques successives et l'histoire des rapports sociaux dans le système d'enseignement ont composé et fait évoluer ces formes de coordination, conduisant à faire jouer de concert la coordination par le marché et les établissements scolaires d'une part, les « réseaux » et l'État d'autre part. L'analyse des formes de coordination favorisées par le décret « missions », moment important dans l'histoire scolaire récente, conduit aussi à constater le renforcement de l'État et des associations de « pouvoirs organisateurs ». Il en résulte le renforcement au moins potentiel de la cohérence et de la centralisation du système.

Cette cohérence se jouera cependant essentiellement sur un plan local et les projets partiellement homogénéisateurs des autorités resteront lettre morte, si les acteurs des établissements scolaires parviennent à jouer de leur marge de manœuvre locale pour en neutraliser ou en détourner les prescriptions. Les établissements scolaires comme ensembles organisés restent en effet des lieux de production de règles essentiels dans l'ensemble, dans la mesure où nombre d'aspects que l'État s'efforce de réguler par diverses normes substantielles ou procédurales (au niveau de l'offre scolaire des établissements, de la construction d'un curriculum commun orienté vers des « socles de compétences », des comportements des professeurs, etc.) restent en définitive tributaires de la manière dont les acteurs vont jouer plus localement dans deux autres formes de coordination : les réseaux (au sens de Hollingsworth et Boyer) et les partenariats qui les constituent d'une part, la logique interne de chaque organisation scolaire locale d'autre part.

L'agenda politique met de plus en plus l'accent sur les questions de pilotage, d'administration des systèmes et organisations scolaires. De plus en plus, une interrogation de nature gestionnaire et économique tend à les ausculter quant à leur rationalité et à leur efficacité. Le risque de telles interrogations est d'ignorer à quel point les systèmes d'enseignement sont certes « organisés » mais selon des logiques inscrites dans l'histoire et les rapports sociaux. Notre cadre d'analyse vise à poser les questions de la régulation et de la coordination au sein des systèmes d'enseignement en évitant d'adopter un point de vue pure-

ment fonctionnaliste ou institutionnel. Il s'agit de développer une approche de la régulation qui fasse droit à l'historicité et aux processus de transaction, de conflit dans la construction des règles, mais qui fasse aussi place aux acteurs et à leurs inscriptions sociales et historiques. Le système scolaire – en Belgique particulièrement –

se laisse difficilement réduire à une approche a-historique et a-sociologique.

Christian Maroy
FNRS ; GIRSEF (Belgique)

Vincent Dupriez
GIRSEF (Belgique)

NOTES

- (*) Christian Maroy, sociologue, est chercheur qualifié du FNRS et directeur du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation). Vincent Dupriez est psychopédagogue et chercheur au GIRSEF. Cette recherche a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.
- (1) Pour cet auteur, l'institution se définit comme un appareil qui transforme des valeurs générales en normes et en rôles, ces rôles ayant, à leur tour, la capacité de former des « personnalités sociales ».
- (2) Il s'agit plutôt d'une forme de compromis (Boltanski et Thevenot, 1991) entre une logique industrielle à la recherche d'un accroissement de l'efficacité et une logique civique, attentive d'une part à l'égalité entre les élèves et d'autre part à la transparence relative à l'état du système scolaire. Pour un développement, voir V. Dupriez & C. Maroy (1998).
- (3) Citons en quelques-unes. Dans les contextes sociaux, la finalité même du système n'échappe pas à ses composantes et fait l'objet de conflits ; par ailleurs, l'approche systémique explique mal le changement, limité à la différenciation du système, et est plus orientée vers l'explication de l'ordre que du conflit. Sur les critiques de l'approche systémique, voir Canguilhem (1990) ; sur les critiques de Parsons, voir la présentation de Chazel (1974).
- (4) De Landsheere (1994, p. 11) indique ainsi que « piloter un système d'éducation (...) doit nécessairement comporter trois composantes : la collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles ». Ces différents usages se rapprochent en définitive de l'usage fréquent du terme de régulation dès lors qu'il est associé à un détenteur d'autorité légitime.
- (5) On peut ne pas être d'accord avec l'opposition entre action intéressée et action sociale (ou collective) et donc entre *homo oeconomicus* et *homo sociologicus*. Toutefois, l'inté-

- rêt de cette distinction est de rappeler que les ressorts de l'action ou les registres symboliques qui produisent du sens pour les acteurs ne sont pas que l'intérêt.
- (6) Ce qui signifie qu'il n'y a pas de surveillance a priori de ce que font les établissements scolaires.
- (7) C'est en tout cas l'interprétation qu'en ont fait pendant longtemps nombre de catholiques.
- (8) Depuis 1988, la Belgique est un État fédéral qui comprend trois niveaux de pouvoir : l'État fédéral, les Communautés (flamande, française, germanophone) et les Régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles). Les Communautés sont compétentes en matière d'enseignement. Voir Dupriez et Zachary (1998).
- (9) Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons dans la suite du texte des lexiques utilisés dans la vie quotidienne du système d'enseignement belge, comme « réseau », « réseau d'enseignement », « pouvoir organisateur » sans utiliser systématiquement les guillemets. Le lecteur voudra bien noter la différence existant entre le « réseau » au sens indigène et l'acception donnée à ce terme par Hollingsworth et Boyer.
- (10) Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- (11) Voir entre autres l'analyse de P. Wynants et M. Paret (1998).
- (12) Le pilier catholique, en regroupant des acteurs et des organisations œuvrant dans des secteurs différents, mus par la défense d'options spirituelles et politiques communes, correspond bien à la définition de réseau dans la typologie proposée ci-dessus.
- (13) Le Conseil de participation a également été instauré par le décret « missions » du 24 juillet 1997.
- (14) Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 mars 1993.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS J. (1998). – **Comprendre l'enseignement secondaire. Évolution, organisation, analyse.** Bruxelles : De Boeck Université.
- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1991). – **De la justification.** Paris : Gallimard.
- BROADFOOT P. (1996). – **Education, assesment and society.** Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
- CANGUILHEM G. (1990). – « Régulation ». In **Encyclopédia Universalis.**
- CARTON L. (1991). – **L'école en perspective historique, contribution à la prospective.** Bruxelles : Fondation roi Baudouin.

- CHAZEL F. (1974). – **La théorie analytique de la société dans l'œuvre de Talcott Parsons.** Paris : Mouton.
- CORCUFF P. (1996). – **Les nouvelles sociologies.** Paris : Nathan Universités.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). – **L'acteur et le système.** Paris : Seuil (collection Points).
- DE LANDHEERE G. (1994). – **Le pilotage des systèmes d'éducation.** Bruxelles : De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et Justice.** Paris : Métailié.
- DEROUET J.-L. et DUTERCQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie scolaire et service public.** Paris : INRP et ESF.

- DUBET F. et MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris : Ed. du Seuil.
- DUPRIEZ V. et MAROY C. (1998). – Liberté d'enseignement, sens et concurrence. **La Revue Nouvelle**, 10, CVIII, p. 152-164.
- DUPRIEZ V. et MAROY C. (1999). – Politiques scolaires et coordination de l'action. **Les Cahiers de recherche du GIRSEF**, n° 4.
- DUPRIEZ V. et ZACHARY, M.D. (1998). – Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. **Courrier Hebdomadaire du CRISP**, p. 1611-1612.
- FRANCFORT I., OSTY F., SAINSAULIEU R. et UHALDE M. (1995). – **Les mondes sociaux de l'entreprise.** Paris : Desclée de Brouwer.
- FRIEDBERG E. (1993). – **Le pouvoir et la règle.** Paris : Le Seuil.
- GIDDENS A. (1987). – **La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration.** Paris : Presses Universitaires de France.
- HOLLINGSWORTH J.R. et BOYER R. (Ed.) (1997). – **Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions.** Cambridge : Cambridge University Press.
- LUHMANN N. (1984). – **Soziale Systeme,** Frankfurt/Main : Suhrkamp. (trad. anglaise, 1995, Stanford University Press).
- MAROY C., REMY J. et VAN CAMPENDHOUDT L. (1996). – La foi et le métier. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. 100, p. 91-124.
- NEAVE G. (1988). – On the cultivation of quality, Efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, vol. 23, 1/2, p. 7-23.
- PARSONS T. (1951). – **The social system.** New York : The Free Press.
- REYNAUD J.-D. (1988). – Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. **Revue Française de Sociologie**, XXIX, p. 5-18.
- REYNAUD J.-D. (1993). – **Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale.** Paris : A. Colin (2^e édition).
- VANDENBERGHE V. (1998). – L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. **Reflets et perspectives de la vie économique**, XXX-VII, 1, p. 65-75.
- Van HAECHT A. (1998). – Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques. **Éducation et Sociétés**, n° 1, p. 21-46.
- WYNANTS P. et PARET M. (1998). – Ecoles et clivages aux XIX^e et XX^e siècles. In D. Grootaers (Ed.), **Histoire de l'enseignement en Belgique.** Bruxelles : Ed. du CRISP.

DIOTIME

REVUE INTERNATIONALE DE
DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

● Pour pouvoir enseigner la philosophie à des élèves peu imprégnés des référents linguistiques et culturels souhaités.

● Pour pouvoir développer l'exigence rationnelle du débat démocratique dans une société dont le lien social s'affaïsse.

● Pour accompagner réflexivement l'émergence de nouvelles pratiques (ex. cafés-philos) consécutives à la quête de sens.

CO-ÉDITION CRDP MONTPELLIER
ÉDITIONS ALCOFRIBAS NASIER

Abonnement d'un an : 180 F (4 n)

Commande pour 1 numéro : 50 F

Nom _____

Adresse _____

Fonction _____

Ville _____

Tel. _____

chèque libellé à l'ordre de: E. A. N.

SOMMAIRE DU NUMÉRO 4

- Exercices sur des problèmes moraux
- L'épreuve de philosophie au baccalauréat
- Les Méditations Métaphysiques de Descartes
- Café-philos: le moment agoraïque de la philosophie
- La consultation philosophique
- Une émission radio philosophique ?
- Réflexions à l'issue d'une carrière
- Enseigner la philosophie de la 6e à la terminale
- Philo et vidéo
- Philo sur Internet
- Congrès de Brasilia sur la philosophie pour enfants (Brésil)
- Améliorer l'enseignement au lycée technique (Cameroun)
- Sensation, conceptualisation et enseignement (Maroc)

Editions Alcofribas Nasier

2 passage Flourens 75017 Paris Tel. : 01 30 76 06 24 Fax : 01 39 96 04 20

L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents

Jacques Tardif ⁽¹⁾ et Annie Presseau ⁽²⁾

L'échec scolaire en Amérique du Nord constitue une problématique très importante et fort préoccupante pour l'ensemble des acteurs scolaires. L'ampleur et la gravité de ce phénomène se laissent d'ailleurs difficilement circonscrire parce qu'il n'existe pas de consensus quant à la définition de la réussite et de l'échec à l'école. Le présent article rend compte de l'échec scolaire, plus particulièrement aux États-Unis et au Canada, en recoupant plusieurs données statistiques provenant d'études concernant les élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves en situation de retard scolaire et les élèves décrocheurs. Ces données fournissent un aperçu de l'étendue de l'échec scolaire dans les écoles primaires et secondaires dans ces pays. Elles font notamment ressortir que ce phénomène touche un nombre beaucoup plus important de garçons que de filles et que ses origines et ses manifestations sont multiples.

La problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord (3) soulève irrémédiablement la question du degré de ressemblance entre les pays concernés et, à l'intérieur de ces pays, entre les états et les provinces qui composent cette partie du monde. L'Amérique du Nord ne constitue pas une société homogène : il existe même des différences importantes quant aux institutions politiques des États-Unis et du Canada. On peut également observer des différences sur le plan des institutions scolaires, entre autres la durée des études primaires et secondaires n'est pas identique sur l'ensemble de ce territoire, et le

taux d'intégration en classes régulières des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage varie d'un endroit à l'autre. Il est à souligner également que le Québec est le seul endroit où l'on retrouve un ordre d'enseignement autonome entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire et l'ordre d'enseignement universitaire. De plus, il existe aux États-Unis des situations délicates touchant les relations interraciales et interethniques qui ne présentent pas, au Canada, une telle ampleur, ni une telle gravité en raison notamment d'un plus faible taux d'immigration.

Bien qu'il s'agisse là de distinctions non négligeables, il reste possible d'établir des similitudes entre les États-Unis et le Canada pour ce qui est de l'échec scolaire et de son évolution. Malgré des efforts constants ainsi que des investissements professionnels et financiers importants, les institutions scolaires de ces deux pays ne parviennent pas à susciter la réussite chez tous les élèves : un grand nombre d'entre eux quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, plusieurs jeunes adultes sont analphabètes fonctionnels, de nombreux élèves présentent des problèmes de motivation scolaire et le taux d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est très élevé. Il importe également de souligner que l'écart entre les garçons et les filles s'agrandit régulièrement : ces dernières affichent en effet un niveau de réussite beaucoup plus élevé que les garçons. On pourrait dire, sans porter attention aux nuances, que les institutions scolaires des États-Unis et du Canada exercent peu d'attrait pour une quantité impressionnante d'élèves, que la force d'attraction des écoles décroît graduellement au fur et à mesure de la progression des élèves dans le système scolaire et que les objectifs de scolarisation et de socialisation ne sont pas atteints à un degré satisfaisant dans une perspective de démocratisation des chances pour chaque enfant et chaque adolescent.

Ce portrait sombre et global des écoles nord-américaines relativement à la réussite des élèves qui les fréquentent justifie le fait qu'il est possible de discuter, sur un plan général, de la problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord. Toutefois, il est capital de prendre en compte l'idée que des facteurs particuliers viennent influencer sur cette problématique dans chacune des provinces et chacun des états. Les situations particulières d'échec scolaire ne sont compréhensibles que dans l'optique d'une approche systémique où chaque composante influence nécessairement sur l'ensemble du système.

Dans le présent article, les données quantitatives proviennent à la fois d'études réalisées aux États-Unis et au Canada et celles qui sont les plus détaillées tirent leur origine de recherches québécoises. La diversité de ces informations vise, d'une part, à préciser l'ampleur de l'échec scolaire et l'évolution de ce phénomène et, d'autre part, à illustrer le haut degré de similitude d'un lieu géographique à un autre. Cependant, avant de présenter les données statistiques, il est

crucial de définir ce que recouvrent les concepts d'échec scolaire et de réussite à l'école et d'introduire celui d'abandon scolaire. Il n'y a pas de consensus au sujet du champ sémantique des deux premiers concepts, malgré l'orientation homogène de plusieurs recherches qui tentent de déterminer l'ampleur de l'échec scolaire, et le recours au concept d'abandon scolaire fournit un cadre de référence plus représentatif en vue de déterminer les influences des institutions scolaires nord-américaines sur la trajectoire des élèves à l'école. Par la suite, dans l'article, des données quantitatives sont rapportées en insistant premièrement sur le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, deuxièmement sur le nombre d'élèves qui éprouvent un retard scolaire et troisièmement, sur le nombre d'élèves qui abandonnent l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. La dernière partie de l'article met en évidence quatre conclusions et elle souligne quelques composantes essentielles dans la réflexion portant sur la réussite à l'école et sur l'échec scolaire.

ÉCHEC SCOLAIRE, RÉUSSITE À L'ÉCOLE ET ABANDON SCOLAIRE

Plusieurs entrées permettent d'aborder la situation de l'échec scolaire et son évolution. Les mots ne manquent pas pour faire référence à ce phénomène : échec scolaire, retard scolaire, difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, redoublement, décrochage scolaire, abandon scolaire, *dropout*, *school leavers*, *early leavers*, *withdrawn*, *excluded*. Le fait de ne considérer l'échec scolaire que par une entrée particulière n'est pas neutre puisque cette dernière ne permet pas de rendre compte de l'ampleur et de la gravité de cette problématique. De plus, il n'y a pas de consensus pour les professionnels et les chercheurs en éducation sur l'étendue sémantique du concept d'échec scolaire. En vue de préciser les balises privilégiées, la présente partie définit les concepts d'échec scolaire, de réussite à l'école et d'abandon scolaire, et elle se termine en indiquant que le phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord ne peut être analysé et compris sans prendre en compte les données relatives aux élèves en difficulté d'apprentissage, aux élèves qui manifestent un retard scolaire et aux élèves qui abandonnent l'école.

Selon Plaisance (1989), les enquêtes et les modèles utilisés en sociologie de l'éducation pour aborder la problématique de l'échec scolaire et de la réussite à l'école font exclusivement référence à des critères de nature institutionnelle. Les indicateurs les plus fréquemment utilisés sont les retards scolaires, le cheminement en cours de scolarisation et l'obtention ou non d'un diplôme. Tant en sociologie qu'en psychologie de l'éducation, les enquêtes sont inscrites dans un cadre de « normalité scolaire » : l'élève type doit suivre un cheminement défini sur une durée déterminée, construire un nombre précis de connaissances et développer un nombre précis de compétences dans un laps de temps donné, ces nombres étant fixés à partir de normes ministérielles ou départementales. L'orientation de ces enquêtes correspond en partie à une première conception que Bastin et Rosen (1990) proposent au regard de l'échec scolaire. Selon eux, cette conception réduit le phénomène de l'échec scolaire au fait d'abandonner ses études avant l'obtention d'un diplôme.

Bastin et Rosen (1990) suggèrent toutefois trois autres conceptions de l'échec scolaire. Deux d'entre elles méritent d'être prises en considération parce qu'elles fournissent une perspective beaucoup plus large et beaucoup plus significative à propos de la problématique de l'échec scolaire. Une première fait référence à la situation où les apprentissages proposés à l'école sont inadéquats pour l'élève, même s'ils donnent lieu à un passage d'une classe à une autre ou encore à l'obtention d'un diplôme. Selon cette optique, une scolarisation qui ne permet pas à l'élève de s'insérer activement dans une communauté sociale, familiale et professionnelle constitue un échec scolaire. Bastin et Rosen (1990) mentionnent que l'échec scolaire peut également se définir comme l'écart entre les résultats attendus de la part de l'élève et les résultats obtenus. Dans ce cas, l'échec scolaire existe par rapport à un seuil « en dessous duquel il y a frustration pour l'acteur (l'élève), insatisfaction pour le formateur (maître, gestionnaire, parents) et un manque à gagner pour le système (école, société) » (p. 18).

La conception de nature institutionnelle de l'échec scolaire présente un caractère réducteur en ce qui a trait au phénomène en question parce qu'elle ne permet qu'un regard « épidémiologique » en privilégiant le critère de l'obtention ou non d'un diplôme de fin d'études ou celui du

redoublement. Théoriquement, cette conception devrait être délaissée au profit des deux autres susmentionnées qui sont non seulement plus représentatives des attentes de la société à l'endroit de l'école, mais aussi plus cohérentes avec les finalités de l'institution scolaire. Le problème crucial qui se pose alors en adoptant ces deux conceptions comme grille d'analyse et de compréhension du phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord tient au fait que les données disponibles jusqu'à maintenant ne s'inscrivent pas dans leur logique. En revanche, étant donné l'orientation des recherches d'où proviennent ces données, il paraît vraisemblable de conclure qu'elles sous-estiment grandement l'ampleur et la gravité du phénomène de l'échec scolaire dans cette partie du globe.

Les diverses conceptions relativement à l'échec scolaire soulèvent toutefois la question incontournable de la réussite à l'école, puisque chacune d'entre elles entretient des liens implicites avec une vision particulière de la réussite. Que signifie effectivement « réussir dans une institution scolaire » ? Le fait de considérer ce qui est entendu par la réussite à l'école contribue, d'une part, à fournir une représentation encore plus précise du champ sémantique que devrait recouvrir le concept d'échec scolaire et, d'autre part, à circonscrire la diversité des solutions à mettre en place pour réduire, voire éliminer les échecs.

Bouchard et Saint-Amant (1993) distinguent trois conceptions de la réussite en contexte scolaire : la réussite scolaire, la réussite éducative et la réussite sociale. La réussite scolaire fait référence essentiellement à ce qui a trait à la scolarisation. Elle correspond au cheminement de l'élève à l'intérieur des institutions scolaires, d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre, d'un ordre d'enseignement à un autre. La réussite éducative, pour sa part, touche non seulement la transmission d'informations et la cognition, mais également le développement d'attitudes, de comportements et de valeurs. L'école devient un lieu de socialisation et d'acculturation. Quant à la réussite sociale, elle met l'accent sur la correspondance entre la formation à l'école et l'insertion sociale, familiale et professionnelle. Elle porte sur le pouvoir de compréhension et d'action que l'élève développe à l'école au regard des situations extrascolaires. L'école devient un lieu « branché sur la vraie vie ».

La réussite à l'école dépasse largement la réussite scolaire et elle doit englober la réussite éducative ainsi que la réussite sociale. Ignorer ces deux dernières formes de réussite serait, dans une certaine mesure, faire preuve d'incohérence au regard des finalités de l'école. En se référant aux conceptions de l'échec scolaire, particulièrement à la deuxième qui perçoit comme un échec une scolarisation qui ne permet pas à l'élève de s'insérer activement dans une communauté sociale, familiale et professionnelle, il faudrait ajouter un autre type de réussite à l'école, que l'on pourrait nommer la réussite motivationnelle. Au-delà du fait que l'élève obtient le diplôme recherché, qu'il intègre des attitudes et des valeurs appropriées et qu'il s'insère harmonieusement dans la société, la réussite à l'école ne peut délaissier le degré d'engagement personnel de l'acteur lui-même dans la réussite, engagement qui résulte de la reconnaissance qu'il accorde à l'école comme institution de formation. Dans ce sens, réussir à l'école inclut la motivation scolaire. Un élève qui réussit s'engage activement dans ses apprentissages. Par ailleurs, un élève serait réputé en situation d'échec scolaire dans la mesure où, sans intérêt, il considérerait l'école comme un passage obligatoire, une forme de cadre carcéral, et où il recourrait à des stratégies d'évitement dans le but de garantir l'obtention d'un diplôme.

Les recherches sur l'échec scolaire s'inscrivent majoritairement dans la conception de nature institutionnelle de l'échec et, en conséquence, elles ignorent la réussite éducative, la réussite sociale et la réussite motivationnelle. Pour rendre compte le plus fidèlement possible de l'ampleur de l'échec scolaire en Amérique du Nord, il faut alors recourir au concept d'abandon scolaire et introduire des données relatives aux élèves qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Dans les régions francophones de l'Amérique du Nord, ces derniers sont reconnus comme des décrocheurs. Selon Hoffman (1990, dans Neufeld et Stevens, 1992), un décrocheur est un élève qui n'a pas obtenu de diplôme de l'école secondaire ou qui n'a pas terminé un programme de formation approuvé, et qui ne fait pas partie des élèves inscrits dans une autre école ou un autre programme, des élèves absents temporairement ou des élèves décédés.

En cohérence avec les conceptions privilégiées quant à la réussite à l'école et à l'échec scolaire,

les données statistiques présentées dans les prochaines sections portent sur le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, sur le nombre d'élèves en retard scolaire ainsi que sur le nombre de décrocheurs. Ces statistiques sous-estiment certainement l'échec scolaire en lien avec la réussite éducative, sociale et motivationnelle. Il n'y a pas de données fiables à ce sujet. Toutefois, ces trois entrées différenciées à propos d'un même phénomène concourent à cerner plus précisément l'ampleur et la gravité de la problématique de l'échec scolaire.

ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

La première modalité privilégiée pour aborder la problématique de l'échec scolaire et son évolution en Amérique du Nord consiste à rapporter des données au regard des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans la catégorie « difficulté d'apprentissage » sont inclus, selon le ministère de l'Éducation du Québec (1993), des jeunes ayant des difficultés diverses qui manifestent les caractéristiques communes suivantes : 1) ils ne présentent pas de déficience persistante et significative d'ordre intellectuel, physique ou sensoriel ; 2) ils éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires ou préscolaires. Pour qu'un élève soit reconnu en difficultés d'apprentissage légères ou graves, au primaire, il doit avoir un retard significatif en français ou en mathématique « compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge » du regroupement scolaire dans lequel il est inscrit. Au secondaire, le retard doit être significatif en français et en mathématiques. Les définitions retenues dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis partagent des orientations fort semblables.

Ces définitions excluent toujours les élèves qui présentent des limites intellectuelles ou un handicap physique ou sensoriel. Elles excluent aussi de la catégorie « difficulté d'apprentissage » les élèves qui manifestent des troubles émotifs ou qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental (4). Dans la discussion de la problématique de l'échec scolaire, cette exclusion des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental fournit une autre raison de prendre en compte non seulement les données relatives aux élèves

en difficulté d'apprentissage, mais également celles ayant trait au retard et à l'abandon scolaire. Puisqu'il est fréquent que les élèves en difficulté d'ordre comportemental accusent des retards scolaires et qu'ils quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, la considération des données relatives à ces derniers permet une analyse plus fidèle de l'échec scolaire et de son évolution.

Le tableau I précise, pour l'ensemble des États-Unis, le pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle (5) pour les années 1977 à 1996. Il est à remarquer qu'aux États-Unis, le *National Center for Education Statistics* distingue les difficultés langagières (*speech impairments*) des difficultés d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas dans les provinces canadiennes. Dans la discussion de la problématique de l'échec scolaire en Amérique du Nord, ces deux catégories sont considérées comme regroupant des élèves en difficulté d'apprentissage.

Quant au tableau II, il précise le pourcentage relatif de jeunes des États-Unis en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellec-

tuelle par rapport à l'ensemble des jeunes ayant des besoins particuliers. Dans ces deux tableaux, on peut observer un accroissement constant du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage. En faisant référence au tableau I, le pourcentage cumulatif des élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissage et des difficultés langagières indique que, de 1977 (4,7 %) à 1996 (8,1 %), il y a eu une augmentation de 3,4 %. Pour sa part, le tableau II permet de souligner que le pourcentage relatif pour ces catégories de difficulté est passé de 56,9 % (1977) à 64,6 % (1996). Dans le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle, leur nombre est décroissant ; on observe une diminution de 0,9 % par rapport à l'ensemble des jeunes (tableau I) et une diminution de 15,8 % par rapport aux jeunes qui ont des besoins particuliers (tableau II).

Smith, Perie, Alsalam, Pratt-Mahoney, Bae et Aronstamm-Young (1995) font ressortir qu'aux États-Unis, le nombre d'élèves qui bénéficient des programmes fédéraux disponibles pour les jeunes manifestant des besoins particuliers a augmenté annuellement depuis 1977, en dépit de la diminution importante du nombre d'élèves inscrits dans

Tableau I. – Pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes aux États-Unis

	Toutes difficultés	Difficultés d'apprentissage	Difficultés langagières	Déficience intellectuelle
1977	8,3	1,8	2,9	2,2
1979	9,3	2,7	2,9	2,2
1981	10,1	3,6	2,9	2,0
1983	10,8	4,4	2,9	1,9
1985	11,0	4,7	2,9	1,8
1987	11,0	4,8	2,9	1,6
1989	11,3	4,9	2,4	1,4
1990 (6)	11,3	5,0	2,4	1,3
1991	11,6	5,2	2,4	1,3
1992	11,7	5,3	2,3	1,3
1993	12,0	5,5	2,3	1,2
1994	12,2	5,5	2,3	1,2
1995	12,2	5,6	2,3	1,3
1996	12,4	5,8	2,3	1,3

Tableau repris et adapté du Wirt, Snyder, Sable, Choy, Bae, Stennett, Gruner et Perie (1998).

Tableau II. – Pourcentage relatif de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes ayant des besoins particuliers aux États-Unis

	Difficultés d'apprentissage	Difficultés langagières	Déficience intellectuelle
1977	21,6	35,3	26,0
1979	29,1	31,2	23,2
1981	35,2	28,2	20,0
1983	40,9	26,6	17,8
1985	42,5	26,1	17,8
1987	43,8	26,0	14,7
1989	43,6	21,1	12,7
1990 (7)	44,2	21,0	11,8
1991	44,7	20,7	11,2
1992	45,0	20,0	11,1
1993	45,9	19,4	10,1
1994	45,4	19,1	10,1
1995	46,3	18,9	10,3
1996	46,3	18,3	10,2

Tableau repris et adapté de Wirt et al. (1998).

les écoles primaires et secondaires à la fin des années 70 et au milieu des années 80. Selon le U.S. Bureau of the Census (1995a), alors qu'il y avait 4 761 742 jeunes de 6 à 21 ans qui avaient recours à des services fédéraux en 1990-1991, on en retrouve 5 110 653 en 1992-1993, une augmentation de 348 911 élèves. Dans la même veine, Wirt et al. (1998) soulèvent qu'entre 1977 et 1996, il y a eu une augmentation de 51 % du nombre d'élèves qui ont participé à ces programmes fédéraux pour les jeunes manifestant des besoins particuliers et qu'en 1996, le nombre de ces élèves atteignait les 5,6 millions.

Smith et al. (1995) soulignent qu'au cours de l'année scolaire 1990-1991, 94 % des élèves ayant des besoins particuliers étaient scolarisés dans des écoles régulières. De plus, 42 % des élèves présentant une déficience intellectuelle étaient complètement intégrés dans une classe régulière ou partiellement intégrés dans une classe régulière jumelée à une classe ressource. Wirt et al. (1998), en se référant aux statistiques de 1995, n'établissent pas de distinction entre les élèves présentant une déficience intellectuelle et les autres élèves en difficulté. Les données dont ils disposent révèlent que 73 % des élèves en dif-

ficulté fréquentaient soit une classe régulière, soit une classe ressource jumelée à une classe régulière et que 23 % des élèves en difficulté fréquentaient des classes spéciales à l'intérieur d'établissements scolaires offrant un enseignement régulier. Le cumul de ces deux types d'intégration d'élèves en difficulté met donc en évidence que 96 % des jeunes des États-Unis reconnus comme étant en difficulté sont scolarisés dans des écoles régulières.

Aucun relevé systématique pour l'ensemble du Canada quant au taux de prévalence des difficultés d'apprentissage n'a pu être obtenu. Les études disponibles s'attardent à des provinces en particulier. Dans ce contexte, seules les données relatives au Québec sont présentées en détail. Ces dernières ne sont pas identiques à celles des autres provinces, mais les mouvements qu'il est possible d'observer suivent la même progression. Le tableau III présente l'évolution du nombre et du pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage au Québec en distinguant les ordres d'enseignement.

Pour l'ordre d'enseignement primaire, comme en rend compte le tableau III, on observe une

Tableau III. – Évolution de la population des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec

	Préscolaire (N - %)		Primaire (N - %)		Secondaire (N - %)	
	N	%	N	%	N	%
1979-1980	15	0,02	46 962	8,47	17 657	3,37
1980-1981	86	0,09	44 518	8,24	18 143	3,60
1981-1982	160	0,17	44 395	8,30	17 477	3,72
1982-1983	321	0,34	45 300	8,54	18 044	3,95
1983-1984	422	0,44	44 594	8,42	18 901	4,30
1984-1985	872	0,89	49 115	9,16	21 267	4,89
1985-1986	1 252	1,28	53 956	9,88	24 978	6,21
1986-1987	1 267	1,31	59 063	10,63	30 534	7,88
1987-1988	1 358	1,46	62 271	11,09	34 278	8,91
1988-1989	1 213	1,34	62 136	11,04	42 237	11,02
1989-1990	900	0,99	63 077	11,24	44 744	11,49
1990-1991	1 005	1,12	63 625	11,39	49 044	12,73

Tableau repris et adapté d'Archambault (1992).

augmentation de 2,92 % de 1979-1980 à 1990-1991 et pour le secondaire, l'augmentation est de 9,36 %. L'accroissement du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire peut sembler à première vue étonnant. Cette augmentation n'est pourtant pas factice. Elle s'explique en partie par le recours à de meilleurs instruments d'évaluation, mais il est impossible de nier qu'on retrouve de plus en plus d'élèves qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage. Comme dans le cas des États-Unis, le nombre d'élèves québécois reconnus comme présentant une déficience intellectuelle a diminué sensiblement et cette diminution résulte des mêmes raisons.

Par ailleurs, ainsi que l'illustre le tableau IV, bien que l'on constate un accroissement du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage au Québec de 1984-1985 à 1990-1991, on note, depuis, une diminution de ce taux. De 1990-1991 à 1996-1997, on observe une baisse de 2,9 % des élèves en difficulté d'apprentissage par rapport à l'ensemble des jeunes québécois. Chez les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, alors que leur proportion a constamment diminué de 1984-1985 à 1992-1993, elle s'est ensuite stabilisée en oscillant entre 0,60 % et 0,62 %. Depuis 1992, on peut donc remarquer quelques différences entre les données statistiques des États-Unis (tableau I) et du Québec (tableau IV) relative-

ment à l'évolution du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et de ceux qui présentent une déficience intellectuelle. En établissant des comparaisons entre les données du Québec et des États-Unis, il importe toutefois de prendre en compte que les données de ce pays quant au pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes est calculé à partir de l'ensemble des individus de 0 à 21 ans. Pour le Québec, le pourcentage en question est plutôt calculé en faisant référence à la population des jeunes inscrits à l'école. Le référent à partir duquel est effectué le calcul proportionnel explique que le taux de prévalence paraisse plus faible aux États-Unis.

Le tableau V rend compte d'un changement de proportions important dans la clientèle en difficulté d'apprentissage. Alors qu'en 1984-1985, on observait un plus fort pourcentage d'élèves présentant des difficultés légères par rapport aux élèves présentant des difficultés graves, cette distinction a graduellement eu tendance à s'amoinrir pour disparaître en 1995-1996, avec un taux de 4,2 % tant chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage légères que chez ceux qui ont des difficultés graves. Depuis 1996-1997, une inversion s'est même opérée. Toutefois, malgré des modifications de la composition du groupe

Tableau IV. – Pourcentage de jeunes en difficulté d'apprentissage ou présentant une déficience intellectuelle par rapport à l'ensemble des jeunes au Québec

	Difficulté d'apprentissage	Déficience intellectuelle
1984-1985	6,7	0,78
1986-1987	8,8	0,73
1988-1989	10,2	0,68
1990-1991	11,1	0,66
1991-1992	10,8	0,63
1992-1993	9,5	0,60
1993-1994	9,1	0,61
1994-1995	8,8	0,60
1995-1996	8,4	0,61
1996-1997	8,2	0,62

Données calculées à partir de celles fournies dans Ouellet (1997).

Tableau V. – Pourcentage d'élèves en difficulté légère ou grave d'apprentissage fréquentant les écoles publiques du Québec

	Élèves en difficulté légère d'apprentissage	Élèves en difficulté grave d'apprentissage	Élèves en difficulté légère ou grave d'apprentissage
1984-1985	4,2	2,5	6,7
1986-1987	5,8	3,0	8,8
1988-1989	6,6	3,6	10,2
1990-1991	7,2	3,9	11,1
1991-1992	6,8	4,0	10,8
1992-1993	5,3	4,2	9,5
1993-1994	4,8	4,3	9,1
1994-1995	4,6	4,3	8,8
1995-1996	4,2	4,2	8,4
1996-1997	4,0	4,3	8,3

Données calculées à partir de celles de Ouellet (1997).

d'élèves en difficulté d'apprentissage, il importe de soulever le fait que néanmoins, depuis 1990-1991, une baisse de cette clientèle est perceptible.

Quand on considère la problématique de l'échec scolaire et son évolution en Amérique du Nord à partir des données relatives aux élèves en difficulté d'apprentissage, on peut conclure que c'est un phénomène qui touche un très grand nombre d'élèves. Que ce soit aux États-Unis, au Canada

ou au Québec, peu importe les différences quantitatives, il est essentiel de souligner que de toutes les catégories d'élèves présentant des besoins particuliers, ce sont les élèves en difficulté d'apprentissage qui constituent le plus grand nombre. Par exemple, au cours de l'année 1996-1997, au Québec, dans les enseignements préscolaire, primaire et secondaire, 24 558 élèves étaient reconnus comme étant des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental alors que 85 148 étaient

considérés comme des élèves en difficulté d'apprentissage (Ouellet, 1997). Il est aussi important de souligner que le nombre de garçons en difficulté d'apprentissage est plus élevé que le nombre de filles et que ce taux plus élevé se retrouve sur l'ensemble des catégories d'élèves manifestant des besoins particuliers.

ÉLÈVES EN RETARD SCOLAIRE

Nous ne disposons pas de données quantitatives pour ce qui est des élèves des États-Unis qui accusent un retard scolaire. Quant au Canada, comme dans le cas du taux de prévalence des élèves en difficulté d'apprentissage, les statistiques sont particulières à chacune des provinces. Dans ce contexte, seules les données relatives au Québec sont présentées à titre indicatif. Pour le Québec, Ristic (1990) définit le retard scolaire comme étant le nombre d'années excédant l'âge normal d'un élève par rapport à sa classe ou à l'ordre d'enseignement. Les élèves qui ne sont pas inscrits à l'ordre d'enseignement secondaire à l'âge de 12 ans ou qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires à l'âge de 17 ans, sauf dans le cadre de l'enseignement professionnel, sont considérés comme étant en retard scolaire.

En 1990, Ristic a déposé une étude réalisée pour le ministère de l'Éducation du Québec sur le

coût du redoublement et sur son incidence en lien avec le retard scolaire. Cette étude indique qu'en 1989-1990, 7,8 % des élèves des commissions scolaires du Québec avaient redoublé une année et que, par ailleurs, 21,7 % des élèves accusaient un retard scolaire. Parmi les élèves qui étaient en retard, 73,2 % n'avaient qu'un an de retard, 18,9 % en avaient deux et 7,9 % en avaient trois ou plus. Ristic (1990) souligne qu'en excluant du calcul les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le taux de redoublement observé n'aurait été que de 5,1 %. Il mentionne également que le pourcentage d'élèves reconnus en retard sur le plan scolaire ne serait que de 13,4 % si les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'étaient pas intégrés dans l'étude.

Le tableau VI rapporte le pourcentage d'élèves québécois qui redoublent une année comparative-ment à l'ensemble des élèves. On peut observer que la pratique du redoublement est plus fréquente à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (en 1997-1998, 7,7 % versus 3,6 %) et que, peu importe l'ordre d'enseignement, un plus grand nombre de garçons que de filles redoublent une classe. Au Québec, au terme des six ans que dure en principe le primaire, le ministère de l'Éducation (1999) rapporte que, en 1997-1998, 23,3 % des enfants de 12 ans ne fréquentaient pas encore le secondaire. Il est également possible de remarquer que la pratique du redoublement a tendance à baisser d'une façon

Tableau VI. - Pourcentage d'élèves du Québec redoublant une année compte tenu de l'ordre d'enseignement et du sexe

	1983-1984	1990-1991	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
Primaire							
Garçons	5,9	7,0	5,9	5,5	5,4	4,8	4,3
Filles	3,5	4,4	3,7	3,6	3,5	3,1	2,8
Ensemble des élèves	4,7	5,7	4,9	4,6	4,5	4,0	3,6
Secondaire							
Garçons	11,0	12,1	11,5	11,3	10,5	10,4	9,4
Filles	6,4	7,8	6,9	6,8	6,5	6,3	5,9
Ensemble des élèves	8,7	10,0	9,3	9,1	8,5	8,4	7,7

Tableau repris du ministère de l'Éducation (1999).

régulière depuis 1990 (en 1983 et en 1998 : 4,7 % et 3,6 % pour le primaire, 8,7 % et 7,7 % pour le secondaire). Malgré cette baisse, tel qu'en rend compte le ministère de l'Éducation (1999), le nombre de redoublements est approximativement deux fois plus important au secondaire qu'au primaire. Le taux de redoublement atteint son sommet en première secondaire. Ce phénomène s'explique en partie, d'après le ministère de l'Éducation (1998b, 1999), par le fait que tous les élèves du primaire qui ont atteint l'âge chronologique de 13 ans, y compris celles et ceux qui éprouvent des difficultés, sont admis au secondaire. Plusieurs d'entre eux le sont pour l'unique raison qu'ils ont 13 ans.

Dans une étude portant entre autres sur le retard scolaire, Brais (1994) estime que ce phénomène est souvent occasionné par le redoublement. Ce chercheur met en évidence que la première année du primaire est la classe qui est le plus souvent reprise, ce que corrobore le ministère de l'Éducation (1998a). Brais souligne aussi que les garçons sont plus susceptibles de redoubler que les filles, et que les garçons nés en juillet, août et septembre, ainsi que ceux dont la langue maternelle n'est pas celle de l'enseignement sont plus à risque de présenter un retard scolaire. Le ministère de l'Éducation (1996) arrive exactement à ces mêmes conclusions. Finalement, Brais (1994) observe que 50 % des élèves redoubleurs sont reconnus comme des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1998b), à la suite d'une étude réalisée auprès de cohortes

de première secondaire de 1985, 1987, 1989 et 1991, rend compte du pourcentage de diplômes accordés dans le cadre des études secondaires. Il distingue entre autres les diplômes obtenus par les élèves âgés de 12 ans et moins lors de leur entrée au secondaire – c'est-à-dire les élèves sans aucun retard scolaire – de ceux obtenus par les élèves de 13 ans et plus, c'est-à-dire ceux qui ont cumulé un retard scolaire avant leur entrée au secondaire. Le tableau VII présente les données disponibles concernant ces cohortes. Beaucoup moins d'élèves qui présentent un retard scolaire au moment où ils débutent leurs études secondaires obtiennent leur diplôme comparativement à ceux qui n'ont pas de retard scolaire. Entre 15,6 % et 20 % seulement ont réussi à obtenir le diplôme en question dans les délais prévus par rapport à un taux de réussite variant entre 54,8 % et 62,4 % pour l'ensemble des élèves. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1998b, p. 5), « l'âge auquel les élèves sont, pour la première fois, inscrits en 1^{re} secondaire [...] » constitue « la variable la plus discriminante quant au cheminement ultérieur des élèves au secondaire et au collégial ». Plusieurs élèves qui ont déjà redoublé au primaire parviennent toutefois à obtenir le diplôme d'études secondaires à la fin de la septième année suivant leur entrée à l'ordre d'enseignement secondaire. Par ailleurs, que ce soit à la fin de la neuvième année ou de la onzième année suivant leur entrée au secondaire, on peut observer que des élèves réussissent par différents parcours à compléter leurs études secondaires. Le pourcentage d'élèves dans cette situation est peu élevé,

Tableau VII. – Pourcentage d'élèves de quatre cohortes différentes obtenant un diplôme d'études secondaires au Québec

	Cohorte de 1985			Cohorte de 1987			Cohorte de 1989			Cohorte de 1991		
	12 ans et moins	13 ans et plus	Total (*)	12 ans et moins	13 ans et plus	Total	12 ans et moins	13 ans et plus	Total	12 ans et moins	13 ans et plus	Total
Après 5 ans	64,9	17,0	54,8	69,9	15,6	59,2	72,3	16,5	59,8	74,8	20,0	62,4
Après 7 ans	78,5	27,3	67,7	82,9	27,4	72,0	85,7	31,4	73,6			
Après 9 ans	82,4	31,8	71,7	86,0	32,5	75,4						
Après 11 ans	83,9	34,4	73,5									

(*) Le total, dans ce tableau, fait référence à la moyenne pondérée des élèves qui obtiennent leur diplôme après 5, 7, 9 ou 11 ans.

mais il est suffisamment important pour ne pas négliger cette situation.

Les études rapportées sur le retard scolaire, le taux de redoublement et le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires permettent de consolider l'hypothèse que la problématique de l'échec scolaire et son évolution ne peuvent être considérées exclusivement dans l'optique des difficultés d'apprentissage. Plusieurs élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont en retard scolaire, 50 % des redoubleurs sont des élèves de ce groupe selon les conclusions de Brais (1994) et, d'après Ristic (1990), si on exclut les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le pourcentage de jeunes en retard scolaire diminue de 21,7 % à 13,4 %. Ces données conduisent à la conclusion que le taux de prévalence de l'échec scolaire est beaucoup plus élevé que celui des difficultés d'apprentissage et que l'ampleur de ce phénomène dépasse largement la reconnaissance de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

ÉLÈVES DÉCROCHEURS

Les recherches réalisées en vue de préciser le taux d'abandon scolaire aux États-Unis parviennent à des conclusions fort différentes quant à l'ampleur de ce phénomène. Dans le cadre d'une thèse de doctorat, Deschamps (1992) a fait une recension exhaustive de ces recherches. Pour huit états, le taux d'abandon scolaire varie de 8 % à 43 %. Deschamps (1992) mentionne qu'il est difficile de déterminer si ces écarts sont dus aux méthodes de calcul ou à la définition privilégiée par les chercheurs. Dans le même sens, Langevin (1994) constate que le taux d'abandon scolaire aux États-Unis varie de 15 % à 50 % compte tenu des études consultées. Selon LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron (1993), le taux de réussite scolaire au secondaire est passé de 6 % en 1889 à 72 % en 1965 pour osciller par la suite autour de 75 %. LeBlanc *et al.* (1993) tirent la conclusion que le taux d'abandon scolaire aux États-Unis se situe actuellement autour de 30 %.

Le tableau VIII rapporte le pourcentage d'élèves décrocheurs aux États-Unis en prenant en considération l'âge, la race et l'origine hispanique pour la période s'étendant de 1970 à 1993. On peut

observer que, pour l'ensemble des élèves, le taux d'abandon scolaire diminue sensiblement sur cette période ; cette diminution est toutefois beaucoup plus importante chez les élèves de race noire que chez les autres élèves. Dans le cas des élèves d'origine hispanique, le pourcentage d'abandon demeure élevé même en 1993 (9,9 % pour les élèves de 16 à 17 ans, 28,6 % pour ceux de 18 à 21 ans et 37,8 % pour les jeunes de 22 à 24 ans). Les élèves d'origine hispanique âgés de 16 et 17 ans présentent un taux de décrochage au moins deux fois plus élevé que les jeunes de race blanche et de race noire. Selon une étude du *National Center for Education Statistics* (1998), réalisée en octobre 1996, les jeunes d'origine mexicaine sont ceux dont le taux d'abandon scolaire est le plus élevé (34,6 %).

Au Canada, selon Neufeld et Stevens (1992), la proportion des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est passée de 10 % en 1900 à 70 % en 1990. Il y a toutefois encore 30 % des élèves qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Neufeld et Stevens (1992) soulignent que la définition que les chercheurs canadiens donnent à l'abandon scolaire n'est pas univoque, bien que la plupart considèrent que « *any person who has left secondary school for any reason prior to graduation* » doit être considérée comme étant en situation d'abandon scolaire. Dans leur étude, Neufeld et Stevens (1992) concluent que : 1) le taux d'abandon varie selon les régions et les commissions ou les regroupements scolaires ; 2) les élèves qui demeurent dans de petites communautés sont plus à risque d'abandonner que ceux qui résident dans une grande ville ; 3) une plus grande proportion d'élèves natis du Canada abandonnent l'école comparativement aux immigrants ; 4) 50 % à 60 % des abandons scolaires se produisent autour de la dixième et de la onzième année de scolarisation ; 5) près de la moitié (49 %) des élèves décrocheurs reviennent plus tard à l'école (53 % des filles et 44 % des garçons) ; 6) 40 % des jeunes qui reviennent à l'école obtiennent finalement leur diplôme d'études secondaires.

Pour le Québec, le tableau IX rapporte le pourcentage d'élèves décrocheurs au regard de l'ensemble des élèves des écoles primaires et secondaires et il distingue les données statistiques pour les garçons et les filles. Ces informations, issues d'une étude du ministère de l'Éducation au sujet

Tableau VIII. – Pourcentage d'élèves décrocheurs aux États-Unis
compte tenu de l'âge, de la race et de l'origine hispanique

	1970	1980	1985	1990	1993
Total des décrocheurs (1)	12,2	12,0	10,6	10,1	9,2
16 à 17 ans	8,0	8,8	7,0	6,3	4,8
18 à 21 ans	16,4	15,8	14,1	13,4	12,6
22 à 24 ans	18,7	15,2	14,1	13,8	12,9
De race blanche (1)	10,8	11,3	10,3	10,1	8,8
16 à 17 ans	7,3	9,2	7,1	6,4	4,7
18 à 21 ans	14,3	14,7	13,6	13,1	12,3
22 à 24 ans	16,3	14,0	13,3	14,0	12,1
De race noire (1)	22,2	16,0	12,6	10,9	11,2
16 à 17 ans	12,8	6,9	6,5	6,9	4,6
18 à 21 ans	30,5	23,0	17,5	16,0	15,9
22 à 24 ans	37,8	24,0	17,8	13,5	17,2
D'origine hispanique (1)	(ND) (*)	29,5	23,3	26,8	22,9
16 à 17 ans	(ND)	16,6	14,6	12,9	9,9
18 à 21 ans	(ND)	40,3	29,3	32,9	28,6
22 à 24 ans	(ND)	40,6	33,9	42,8	37,8

Tableau repris et adapté du U.S. Bureau of the Census (1995b).

(1) Les pourcentages incluent les élèves de 14 et de 15 ans.

(*) Données non disponibles.

du phénomène de l'abandon scolaire, démontrent qu'en 1975-1976 près de la moitié des élèves (43,0 %) n'obtiennent jamais leur diplôme d'études secondaires. Cette proportion a toutefois baissé à 20,8 % en 1985-1986 et elle se situe à 18,8 % en 1997-1998, après avoir atteint 12,0 % en 1995-1996 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Le tableau IX permet également de constater que, pour la seconde partie des années 90, un nombre important d'élèves (1995-1996, 26,6 % ; 1996-1997, 30,1 % ; 1997-1998, 30,6 %) n'obtiennent toujours pas leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1995), il faut tenir compte que cette proportion est « gonflée artificiellement » en raison de la présence d'élèves qui présentent des limites intellectuelles qui les empêchent d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, d'élèves inscrits en cheminement particulier de formation continue qui obtiennent une attestation de capacité (cette

attestation n'est pas considérée comme un diplôme d'études secondaires) et d'élèves qui passent, sans interrompre leurs études, du secteur des jeunes à celui des adultes.

Le tableau IX permet aussi de constater que le pourcentage de garçons qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires est beaucoup plus élevé que celui des filles, peu importe l'année scolaire prise en considération. En 1997-1998, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) estime que 25,8 % des garçons n'obtiendront jamais leur diplôme d'études secondaires comparativement à 11,5 % des filles. Au sortir du secondaire, en 1997-1998, 74,0 % des filles détiennent leur diplôme, alors que ce n'est le cas que pour 58,7 % des élèves de sexe masculin. Le ministère de l'Éducation (1999) constate que « la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire au cours des années 80 était beaucoup plus forte chez les femmes que chez les hommes. L'écart entre les sexes a frôlé

Tableau IX. – Pourcentage d'élèves n'obtenant pas leur diplôme d'études secondaires au Québec par rapport à l'ensemble des élèves et différenciation entre les filles et les garçons

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	1996-1997	1997-1998 (*)
Pour l'ensemble des élèves					
Au sortir du secondaire	47,1	28,3	29,6	33,1	33,8
Avant l'âge de 20 ans	46,4	27,7	26,6	30,1	30,6
Diplôme jamais obtenu	43,0	20,8	12,0	16,9	18,8
Garçons					
Au sortir du secondaire	52,6	33,5	35,9	38,7	41,3
Avant l'âge de 20 ans	51,8	32,9	33,0	35,7	38,1
Diplôme jamais obtenu	48,8	26,9	18,6	22,5	25,8
Filles					
Au sortir du secondaire	41,5	22,7	23,0	27,1	26,0
Avant l'âge de 20 ans	40,9	22,1	19,8	24,2	22,7
Diplôme jamais obtenu	36,9	14,5	5,0	11,1	11,5

Tableau repris et adapté du ministère de l'Éducation du Québec (1999).

(*) Données provisoires.

les 18 points en 1989-1990. » Alors qu'on observait une différence de 11 points entre les filles et les garçons en 1996-1997, l'écart était de 14 points en 1997-1998. Selon le ministère de l'Éducation (1999), le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en 1997-1998 serait de l'ordre de 88,5 % chez les femmes et de 74,2 % chez les hommes.

Dans une étude publiée en 1991, le ministère de l'Éducation du Québec estimait qu'en 1989-1990, 35,7 % des élèves du secteur des jeunes avaient quitté leurs études sans diplôme d'études secondaires. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1991), en reportant ces résultats sur 1 000 élèves, les 357 jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires se répartissent ainsi : 15 sont gravement handicapés (ils obtiennent une attestation de capacité mais pas de diplôme) ; 17 sont inscrits en cheminement parti-

culier de formation continue (ils obtiennent une attestation de capacité d'insertion sociale et professionnelle mais pas de diplôme) ; 29 sont inscrits à l'ordre d'enseignement collégial sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires ; 13 obtiendront le diplôme en question avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes ; 77 obtiendront leur diplôme d'études secondaires après l'âge de 20 ans ; 206 d'entre eux, tout en ayant le potentiel pour réussir des études secondaires, n'obtiendront jamais un diplôme dans le cadre de cet ordre d'enseignement.

Les données rapportées quant à l'abandon ou au décrochage scolaire soulignent qu'il s'agit d'un phénomène dont l'ampleur est inquiétante. Au Québec, la fréquence de ce phénomène se situe entre 20 % et 30 %. Langevin (1994) soutient que le taux réel est plutôt de 32,5 %. Au Canada, selon les conclusions de Neufeld et

Stevens (1992), il y a environ 30 % d'élèves qui peuvent être reconnus comme décrocheurs. Aux États-Unis, les statistiques analysées laissent voir que le taux d'abandon scolaire est moins élevé qu'au Canada et qu'au Québec. En 1993, 9,2 % des jeunes étaient considérés comme étant en situation d'abandon scolaire dans une étude du *U.S. Bureau of the Census* (1995b). Dans le cadre de la problématique de l'échec scolaire et de son évolution, le phénomène du décrochage scolaire comme le taux de prévalence des difficultés d'apprentissage et la fréquence du retard scolaire ne cessent toutefois de soulever le problème crucial du taux dramatiquement élevé d'échec des garçons sur le plan scolaire.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le fait que la problématique de l'échec scolaire se laisse difficilement circonscrire sur le plan quantitatif constitue une première conclusion qui s'impose. Il n'existe pas de données statistiques fiables qui rendent compte de l'ampleur de ce phénomène. En vue d'estimer d'une façon approximative son importance, il faut considérer des statistiques portant sur les élèves en difficulté d'apprentissage, sur les élèves qui manifestent un retard scolaire ainsi que sur les élèves qui abandonnent l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires. Toutefois, en réunissant ces données, il est impossible de connaître précisément leur degré de recouvrement dans l'optique de l'échec scolaire. De plus, les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire et le décrochage scolaire ne permettent pas de discuter avec un haut degré de certitude de l'échec scolaire conçu comme une absence de réussite motivationnelle et de réussite éducative.

Malgré les difficultés rencontrées sur le plan statistique dans la détermination de l'ampleur de l'échec scolaire en Amérique du Nord, les études et les écrits recensés ouvrent sur l'idée qu'il s'agit d'un phénomène grave et inquiétant, très probablement sous-estimé par les données quantitatives disponibles. Tous les élèves en retard scolaire et tous les élèves décrocheurs ne sont pas des élèves en difficulté d'apprentissage, et tous les élèves en retard scolaire ne sont pas des décrocheurs. Dans ce sens, dans un pays comme le Canada où environ 30 % des jeunes quittent

l'école sans obtenir leur diplôme d'études secondaires, on peut estimer que la fréquence de l'échec scolaire dépasse largement le tiers de la population des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Compte tenu des données sur l'abandon scolaire, il est vraisemblable de conclure que le phénomène de l'échec scolaire est en légère diminution, bien que le taux d'abandon soit toujours très élevé. Toutefois, en prenant en considération les données statistiques touchant le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, particulièrement aux États-Unis, force est de constater qu'il faut nuancer cette conclusion. La deuxième conclusion qui s'impose concerne le fait que l'échec scolaire est un phénomène toujours très présent dans la scolarisation d'un nombre impressionnant d'élèves en Amérique du Nord.

Tant aux États-Unis qu'au Canada et au Québec, les données relatives à l'échec scolaire, que ce soit dans l'optique des difficultés d'apprentissage ou dans celui de l'abandon scolaire, indiquent que plus de garçons que de filles sont en situation d'échec. Dans une étude de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995), il est souligné que

« ... les indicateurs statistiques permettant d'illustrer les écarts de réussite selon le sexe ne manquent pas. Ces indicateurs sont suffisamment nombreux et éloquentes pour conclure à une performance nettement supérieure chez les filles en matière de réussite scolaire, tout au moins au primaire, au secondaire et au collégial. Ces indicateurs révèlent, par exemple, **au primaire**, qu'elles accusent moins de retard scolaire. **Au secondaire**, elles ont de meilleurs résultats en français notamment. Elles ont également plus de chances de quitter le secondaire avec un diplôme et sans retard scolaire. **Au collégial**, elles y accèdent en plus grand nombre et plus jeunes ; elles y sont majoritaires dans presque toutes les familles de programmes... » (p. 15).

La troisième conclusion qui s'impose a trait au fait que le phénomène de l'échec scolaire touche davantage les garçons que les filles, bien que ces dernières soient encore trop nombreuses à vivre cette situation.

Une quatrième conclusion, inspirée particulièrement de données issues des États-Unis, touche l'intégration à l'école des jeunes de divers groupes d'immigrants. Pour certains groupes ethniques,

l'intégration scolaire de leurs enfants et de leurs adolescents est fort complexe et les problèmes qui en résultent placent un nombre important de ces derniers en échec scolaire. C'est particulièrement le cas pour les élèves d'origine hispanique. Une étude du *National Center for Education Statistics* (1998) précise que les jeunes d'origine mexicaine présentent le taux d'abandon scolaire le plus élevé (34,6 %). Alors que le taux de décrochage des élèves de race blanche et de race noire a diminué, entre 1972 et 1996, celui des jeunes hispaniques n'a pas significativement changé. Il ressort cependant de l'étude du *National Center for Education Statistics* (1998) que le taux de décrochage chez les jeunes de race noire diminue à un rythme plus rapide que chez les jeunes de race blanche et que beaucoup moins d'élèves de race noire sont en échec scolaire en 1993 qu'en 1970 et 1980. En 1993, ils abandonnaient l'école dans une proportion légèrement plus élevée que les élèves de race blanche.

Il serait possible de tirer encore d'autres conclusions des données rapportées dans les parties précédentes. Toutefois, il semble capital de présenter quelques réflexions sur la dynamique de l'échec scolaire. Quelles sont ses racines ? Quelle est la dynamique qui assure sa pérennité en milieu scolaire ? Avec un modèle médical, on a d'abord tenté de faire reposer l'échec scolaire et les difficultés rencontrées à l'école sur l'élève lui-même, sur le premier acteur de l'apprentissage. Les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas très concluants sur le plan de la réussite. En faisant référence à un modèle sociologique, on a estimé par la suite que l'échec scolaire et les difficultés rencontrées à l'école tiraient leur origine de la famille et de l'environnement social. Les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas non plus très concluants sur le plan de la réussite. Avec un modèle pédagogique axé sur le morcellement des apprentissages, on a en partie placé la responsabilité de l'échec scolaire et des difficultés à rencontrer à l'école sur la pédagogie. Encore une fois, les diagnostics et les interventions encadrés par ce modèle ne furent pas très concluants sur le plan de la réussite. Une constatation s'impose : le phénomène de l'échec scolaire ne résulte pas d'un seul facteur et il ne s'explique pas par un point de vue réducteur.

L'échec scolaire est lié à l'interaction de plusieurs facteurs, mais dans ses racines, il est

constitué d'une suite d'expériences laborieuses vécues dès les premières années à l'école primaire. Selon LeBlanc *et al.* (1993) et Violette (1991), ce cheminement laborieux au primaire est d'ailleurs un prédicteur de l'abandon scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire. Peu de temps après leur entrée à l'école, des enfants éprouvant des difficultés qui ne sont pas résorbées et ne recevant pas de rétroaction signifiante sur le développement accompli ainsi que sur les apprentissages réalisés, s'inscrivent sur une trajectoire qui les conduit à l'échec scolaire. Au fil des années passées à l'école, leurs difficultés non résolues et une impression envahissante de retard contribuent à la diminution de leur motivation scolaire et à l'aggravation de la rupture. Il ne reste souvent que la solution de l'abandon.

L'échec scolaire est aussi étroitement lié à l'environnement éducatif et social mis en place à l'école. À cet effet, Marsolais (1992) souligne que la mentalité de l'école, le climat et la culture organisationnelle augmentent ou diminuent les chances d'engagement et de réussite des élèves. Dans ce sens, le phénomène de l'échec scolaire, comme celui de la réussite à l'école, est fortement influencé par la culture de l'institution scolaire, par les liens que les élèves sont susceptibles de créer entre eux et avec les enseignants, et par le sentiment d'appartenance qu'ils peuvent développer par rapport à la classe et à l'école. Dans le cas des décrocheurs, Langevin (1994) fait référence au sentiment d'aliénation qui se manifeste, selon elle, par des sensations et des impressions « d'impuissance, d'insignifiance, d'isolement et d'anormalité ». Ce sentiment est assurément partagé par l'ensemble des élèves en échec scolaire. Dans le cadre de ces réflexions, il ne faut pas oublier que les enseignants exercent un rôle fondamental dans le développement de l'appartenance ou de l'aliénation par rapport à la classe et à l'école.

Des facteurs extrascolaires agissent en concomitance avec des facteurs scolaires sur l'engagement des élèves à l'école et sur leur réussite. La culture, les valeurs et les attitudes de la famille ainsi que la culture des pairs constituent des variables qui influent d'une façon significative sur la trajectoire scolaire des élèves. Toutefois, ce sont des composantes de la dynamique de la réussite et de l'échec sur lesquelles l'école et les enseignants ne peuvent agir que d'une manière fort limitée. L'échec scolaire ne peut être réduit

en investissant exclusivement sur ces composantes, car la plupart du temps, ce type d'investissement contribue surtout à déposséder les élèves d'une partie de leur identité et à les rendre étrangers à leur milieu d'origine.

Les actions pour lutter d'une manière efficace et influente contre l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire en Amérique du Nord exigent de prendre en compte le fait que l'école doit être un lieu de sens qui soutient le développement de l'élève et qui assure son insertion sociale, familiale et professionnelle. Il est capital que l'école se préoccupe de la réussite motivationnelle, de la

réussite éducative et de la réussite sociale des élèves. L'échec scolaire en Amérique du Nord aura des chances de diminuer dans la mesure où la diversité des élèves et de leur cheminement sera valorisée plutôt qu'ignorée ou dénigrée. Dans cette mesure, l'école pourrait contribuer à la réussite de l'ensemble des élèves, peu importe leur origine ethnique et leur race, peu importe qu'ils soient de sexe masculin ou de sexe féminin.

Jacques Tardif
Université de Sherbrooke (Québec)

Annie Presseau
Université du Québec, Trois Rivières (Québec)

NOTES

- (1) Jacques Tardif est professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- (2) Annie Presseau est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- (3) Bien que le Mexique fasse partie de l'Amérique du Nord, les données relatives à ce pays ne sont pas prises en considération dans le présent article.
- (4) Dans la suite de l'article, l'appellation « difficulté d'ordre comportemental » est utilisée pour faire référence soit aux élèves qui présentent des problèmes de comportement ou des troubles émotifs, soit à ceux qui manifestent une forme de mésadaptation socio-affective.
- (5) Dans les tableaux I, II et IV, on retrouve des données relatives aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Ces dernières sont rapportées dans le but d'illustrer qu'en Amérique du Nord, depuis le début des années 80, plusieurs élèves qui auraient auparavant été considérés comme présentant une déficience intellectuelle sont maintenant intégrés dans des classes régulières et, très fréquemment dans les données statistiques, ils font partie des élèves qui manifestent des retards scolaires importants.
- (6) Les données de 1990 et de 1992 sont tirées de Smith, Perie, Aisalam, Pratt-Mahoney, Bae et Aronstamm-Young (1995) ; elles n'étaient pas disponibles dans le rapport de Wirt *et al.* (1998).
- (7) Comme dans le cas du tableau I, les données colligées pour les années 1990 et 1992 proviennent de Smith *et al.* (1995) tandis que les autres sont issues du rapport de Wirt *et al.* (1998).

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT J. (1992). – **Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire : perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises.** Thèse de doctorat inédite. Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- BASTIN G. et ROSEN A. (1990). – **L'école malade de l'échec.** Bruxelles : Éditions universitaires.
- BOUCHARD P. et SAINT-AMANT J.C. (1993). – **Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits.** Université Laval (Québec) : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative.
- BRAIS Y. (1994). – **Le classement des élèves à l'école primaire. Un aperçu dans les milieux d'enseignement en 1992.** Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). – **Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir des points de vue étudiants.** Québec : Commission de l'enseignement collégial.
- DE LANDSHEERE V. (1988). – **Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation.** Paris : Presses universitaires de France.
- DESCHAMPS A.B. (1992). – **An Integrative Review of Research on Characteristics of Dropouts.** Thèse de doctorat inédite. Washington : Université George Washington.
- LANGÉVIN L. (1994). – **L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !** Montréal : Les Éditions Logiques.
- LE BLANC M., JANOSZ M. et LANGELIER-BIRON L. (1993). – **Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et Socialisation**, 16 (1-2), p. 43-64.
- MARSOLAIS A. (1992). – **Réussite et réussites : pour une mobilisation non naïve.** *Vie Pédagogique*, n° 80, septembre-octobre, p. 12-13.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). – **La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Résumé des plus récentes données disponibles.** Québec : Direction de la recherche.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). – **La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.** Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1995). – **Indicateurs de l'éducation.** Québec : Direction générale des ressources informationnelles.
- Ministère de l'éducation du Québec (1996). – **Le redoublement. État de la situation.** Jonquière : Direction régionale du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Ministère de l'éducation du Québec (1998a). – **Indicateurs de l'éducation.** Québec : Direction générale des services à la gestion.
- Ministère de l'éducation du Québec (1998b). – **Bulletin statistique de l'éducation. Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique.** Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). – **Indicateurs de l'éducation.** Québec : Direction générale des services à la gestion.
- NEUFELD G.R. et STEVENS A. (1992). – **Stay in School Initiative (tome 1). A Summary of Research on School Dropouts and Implications for Special Education.** Kingston (Ontario) : Canadian Council of Exceptional Children.
- QUELLET M. (1997). – **Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.** Québec : Ministère de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- PLAISANCE E. (1989). – **L'éclairage de la sociologie de l'éducation, échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation.** *Psychologie française*, 34 (4), p. 229-235.
- RISTIC B. (1990). – **Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec : le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire.** Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- SMITH T.M., PERIE M., ALSALAM N., PRATT-MAHONEY R., BAE Y et ARONSTAMM-YOUNG B. (1995). – **Education of Students with Disabilities,** dans **The Condition of Education** (p. 124-125). Washington (DC) : National Center for Education Statistics.
- U.S. Bureau of the Census (1995a). – **Education : Children and Youth with Disabilities in Educational Programs for Disabled by Type of Disabilities,** dans **Statistical Abstract of the United States** (115^e édition). Washington (DC) : US Department of Education.
- U.S. Bureau of the Census (1995b). – **Education : High School Dropouts by Age, Race and Hispanic Origin,** dans **Statistical Abstract of the United States** (115^e édition). Washington (DC) : US Department of Education.
- VIOLETTE M. (1991). – **L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir.** Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- WIRT J., SNYDER T., SABLE J., CHOY S.P., BAE T., STENNETT J., GRUNER A., et PERIE M. (1998). – **The Conditions of Education 1998, National Center for Education Statistics.** CES 98-013, US Department of Education, National Center for Education Statistics.

Revue française de sociologie

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

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

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1998, XXXIX-4

ISBN 2-7080-0895-1

**La citoyenneté à l'école :
vers la définition
d'une problématique sociologique** Anne BARRÈRE
Danilo MARTUCELLI

**Comment l'écrit travaille l'organisation :
le cas des normes Iso 9000** Franck COCHOY
Jean-Pierre GAREL
Gilbert de TERSSAC

**Le partage des connaissances
dans les réseaux scientifiques :
l'invention de règles de « bonne conduite »
par les chercheurs** Maurice CASSIER

**La controverse entre organicisme et vitalisme :
étude de sociologie des sciences** Dominique RAYNAUD

**Le récit des conditions d'enquête :
exploiter l'information
en connaissance de cause** Daniel BIZEUL

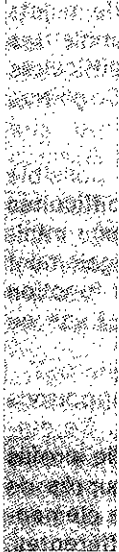
LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 1999 : L'abonnement (4 numéros) France 400 F
Étranger 480 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS – BP 87 05003 GAP Cedex
Soit auprès des librairies universitaires

Le numéro 125 F



Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3

Saint-Cyr Chardon

L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer les effets sur la compréhension en lecture de séances de soutien consistant essentiellement à entraîner à la lecture orale, à l'analyse segmentale de la parole et à la manipulation du code graphophonétique. Ces séances sont administrées en contexte scolaire, auprès de faibles lecteurs de CM2. Lors d'un pré-test, les sujets sont sélectionnés à partir des scores obtenus à deux épreuves standardisées : une épreuve de lecture orale et une épreuve de compréhension de textes écrits en situation de lecture silencieuse. Ils présentent tous des difficultés de compréhension écrite associées à des difficultés de décodage.

À l'issue de l'entraînement, les résultats du post-test montrent que les élèves ayant bénéficié de soutien progressent en lecture à haute voix mais aussi en compréhension en lecture silencieuse. Relativement à cette dernière, les améliorations les plus importantes concernent principalement les plus faibles compreneurs. Ceci suggère que, même en fin de scolarité primaire, on peut encore proposer à de faibles lecteurs des exercices visant à perfectionner l'automatisme des procédures de décodage et de la reconnaissance des mots dont semble dépendre, au moins en partie, leur niveau de compréhension écrite.

La notion de soutien aux élèves en difficultés est très présente dans le discours officiel de l'éducation nationale et de ses représentants. S'il semble que le soutien doit être dispensé au sein même de la classe et donc nettement différencié des aides apportées par les enseignants spécialisés, rien n'est vraiment défini quant à sa nature même. À notre connaissance, peu d'expérimentations ont exploré les effets de séances de soutien en termes de durée, de périodicité, de contenu didactique ou d'apprentissage effectif. La recher-

che que nous présentons ici décrit explicitement la mise en place d'un programme d'entraînement tentant de remédier aux difficultés de lecture rencontrées par des élèves de CM2 et se veut une contribution à l'élaboration d'exercices de soutien en lecture à l'école élémentaire.

Selon Gough et Juel (1989), l'activité de compréhension en lecture nécessiterait la mobilisation de deux composantes essentielles. L'une serait la reconnaissance des mots écrits, l'autre la

capacité linguistique de donner du sens au langage, écrit et oral. Poser une définition en ces termes, suggère que chez un lecteur accompli, aucune des composantes n'est à elle seule suffisante et qu'il faut à la fois être bon décodeur et capable d'attribuer du sens à ce qu'on lit. On peut trouver toutefois des exemples où ces deux composantes sont dissociées. Les auteurs citent en particulier le cas des enfants hyperlexiques (bons en décodage mais faibles en compréhension) et des enfants dyslexiques (présentant un profil inverse).

De ces deux composantes, seuls les mécanismes d'identification des mots écrits sont spécifiques à la lecture (Alegria, 1991 ; Morais 1993, 1994 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ; Casalis, 1997). L'activité de compréhension serait, elle, commune à la langue écrite et parlée, même s'il convient de nuancer ce point de vue. En effet, le caractère permanent de l'écrit permet par exemple des retours en arrière et une modulation de la vitesse de lecture que n'autorise pas le traitement du langage oral (Fayol, 1992).

Deux expériences récentes ont exploré les rapports qu'entretiennent le décodage et la compréhension.

La première de ces recherches est celle d'Aaron (1991). Dans un premier temps, cet auteur américain fait passer trois épreuves à 180 élèves, appartenant à des classes allant de la 3^e à la 8^e année scolaire (âges moyens de 9 ans 2 mois à 14 ans 6 mois) : une épreuve de compréhension écrite ; une épreuve de compréhension orale et une épreuve de lecture de pseudo-mots. À l'aide de ces résultats, l'auteur cherche à prédire, au moyen d'une analyse de régression, le score de compréhension écrite d'un sujet à partir du score obtenu par ce même sujet à l'épreuve de compréhension orale (1). Dans un deuxième temps, sept sujets faibles lecteurs sont testés suivant cette procédure. Les écarts observés entre scores prédits et scores réels autorisent à classer ces élèves dans trois catégories distinctes :

- une première catégorie d'élèves ayant des difficultés spécifiques de lecture (Specific Reading Disability) : faibles en décodage, en compréhension écrite mais bons en compréhension orale ;

- une deuxième catégorie d'élèves avec de faibles scores en compréhension orale et écrite mais de bons scores en décodage (Nonspecific Reading Disability) ;

- une dernière catégorie composée de sujets ayant obtenu des scores faibles à l'ensemble des épreuves et identifiés comme ayant des difficultés cognitives généralisées (Generalized Cognitive Deficit).

L'auteur voit dans cette démarche un possible gain de temps pour diagnostiquer les difficultés de lecture (non emploi de tests d'efficacité intellectuelle de type WISC-R). Il suggère également des pistes de remédiation différentes en fonction de l'appartenance des faibles lecteurs à l'une ou l'autre des catégories.

La deuxième expérience dont nous rapportons les résultats est celle de Braibant (1994). Ce dernier se propose de vérifier l'existence de profils équivalents à ceux décrits par Aaron, auprès de 157 élèves scolarisés en deuxième année élémentaire (CE1), appartenant à 9 écoles différentes. Chaque élève est soumis à une épreuve de compréhension écrite, une épreuve collective d'identification de mots et une épreuve de lecture à voix haute. L'analyse des résultats permet de distinguer quatre groupes :

- deux groupes d'élèves présentant des profils qualifiés « d'homogènes », dont les performances en identification des mots écrits et en compréhension écrite sont en adéquation ;

- deux autres groupes d'élèves présentant des profils qualifiés « d'atypiques » et affichant une supériorité relative dans l'une des deux épreuves.

Selon le degré de restriction des critères choisis, les élèves se caractérisant par des profils de performances atypiques représentent entre 10 et 25 % de l'échantillon (scores inférieurs ou égaux au 3^e décile dans l'une des épreuves et inférieurs ou égaux au 7^e ou au 5^e décile dans l'autre).

Pour expliquer le profil des élèves mauvais décodeurs-bons compreneurs, l'auteur se réfère à l'hypothèse de compensation de Stanovich (1980) : pour pallier les faiblesses des mécanismes de décodage, les élèves utiliseraient massivement les informations contextuelles.

Pour le profil inverse, c'est-à-dire bons décodeurs-mauvais compreneurs, trois explications possibles sont avancées :

- soit les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent car ils n'ont pas les capacités cognitives et linguistiques requises ;

– soit les processus d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment automatisés et leur coût cognitif est trop important pour permettre d'allouer une part d'attention nécessaire aux processus d'intégration en jeu dans la compréhension ;

– soit les élèves sont incapables d'adapter leurs stratégies au but poursuivi ; ils privilégient les traitements de surface en délaissant ceux permettant l'élaboration de représentations cohérentes des textes.

Toutefois, il manque dans cette expérience les résultats à une épreuve de compréhension orale et/ou à un test d'intelligence pour pouvoir attribuer de façon certaine la faiblesse de la compréhension écrite à la faiblesse des capacités générales de compréhension.

Comme le fait remarquer Fayol (1996), l'intérêt de ces deux recherches est de faire apparaître, au sein de la population des jeunes lecteurs de l'école élémentaire, l'existence d'un groupe de faibles décodeurs-faibles compreneurs. Ceux-ci, ne rencontrant pas de difficulté de compréhension lors de la présentation d'un texte à l'oral devraient leurs faibles scores lors de la présentation du même texte à l'écrit à des difficultés spécifiques de lecture, en particulier au manque d'automatisme des procédures de décodage.

En résumé, les difficultés de compréhension semblent attribuables soit à des difficultés spécifiques à la lecture, soit à des défaillances dans le domaine des capacités générales. Dans la première situation, toute remédiation ayant pour but la recherche d'une meilleure automatisation des procédures de décodage devrait se montrer bénéfique. Compte tenu d'un système de traitement de l'information à capacité limitée, les ressources attentionnelles ainsi dégagées pourraient être affectées aux traitements de plus haut niveau concernant la compréhension. Par contre, chez des sujets présentant des déficits plus généraux, un travail portant sur les mécanismes en jeu dans la compréhension pourrait s'avérer plus efficace.

Afin de bien comprendre l'importance de l'acquisition de la capacité à reconnaître les mots de façon automatique, il convient d'examiner comment elle fonctionne chez le lecteur habile. Les modèles proposés par la neuropsychologie postulent l'existence de deux processus possibles pour lire un mot : l'un fonctionnerait par assemblage

(voie indirecte, ou phonologique) et traiterait des unités plus petites que les mots ; l'autre par adressage (voie directe ou orthographique) et traiterait les mots entiers, (voir par exemple Ellis, 1989 ; Beauvois et Delbecq-Dérouesné, 1989 ; Content et Leybeart, 1992 ; De Partz, 1994).

Il est ainsi admis que la voie phonologique permet de traiter les mots nouveaux (et les non-mots) pour lesquels le lecteur ne dispose d'aucune représentation en mémoire dans le lexique interne. Grâce à la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, une représentation phonologique du mot écrit peut ainsi être constituée. Cette représentation peut ensuite être verbalisée implicitement, interprétée et articulée. Cette procédure ne serait utilisée qu'exceptionnellement par le lecteur expert.

La voie orthographique est utilisée lorsque sont rencontrés des mots familiers pour lesquels existe déjà une représentation dans le répertoire orthographique mental et à laquelle sont associées les spécifications concernant la prononciation et les traits sémantiques. Cette voie est la seule permettant la lecture des mots irréguliers (par exemple femme, monsieur, écho...) pour lesquels aucune prononciation correcte ne peut être « calculée ».

Le modèle développemental proposé par Frith (1985), et qui correspond pour ce qui concerne l'acquisition à celui qui vient d'être décrit, suggère une évolution des mécanismes d'identification des mots par stades :

– au stade logographique, l'enfant est capable de reconnaître certains mots appris par cœur. On peut parler d'une mémorisation arbitraire entre une forme écrite et sa signification, sans considération des correspondances entre graphèmes et phonèmes ;

– au stade alphabétique, l'analyse est centrée sur le mot écrit. Un rôle primordial est accordé aux facteurs phonologiques et à la prise en compte d'unités sublexicales (inférieures au mot). C'est dans la mise en rapport de ces deux types d'unités que réside le principe même du système alphabétique. À ce stade, contrairement à l'étape précédente, l'enfant devient capable de lire des mots nouveaux ; il développe ainsi des capacités d'auto-apprentissage ;

– au stade orthographique, après des lectures répétées du même mot par la voie phonologique, le lecteur est capable de le reconnaître directe-

ment, sur la base de son apparence visuelle. Les processus d'identification sont alors automatiques et irrépessibles. Leur coût cognitif est faible.

De nombreuses études valident l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la médiation phonologique, prépondérante au stade alphabétique, contribuerait à la mise en place de la voie directe et à la constitution du lexique orthographique. Cette procédure par médiation phonologique ne disparaîtrait d'ailleurs pas chez le lecteur expert et les deux procédures, alphabétique et orthographique, coexisteraient. D'ailleurs, Alégria, Leybeart et Mousty (1994) critiquent la conception selon laquelle les mécanismes d'identification évolueraient de manière séquentielle et obligatoire, du logographique à l'orthographique. Pour un nombre important de mots, il n'y aurait pas de stade logographique préalable mais directement une lecture alphabétique. Morais (1994) défend le même point de vue lorsqu'il laisse entendre que les deux voies, phonologique et orthographique, se développeraient en même temps et sans doute en interaction réciproque. Néanmoins, l'utilisation de la voie indirecte, la première à se mettre en place chez le lecteur débutant, aurait un rôle essentiel dans la dynamique développementale, notamment du fait de son caractère génératif. Quant au stade logographique, son existence même pourrait être remise en cause, comme en attestent les données rapportées par Sprenger-Charolles (1992), Sprenger-Charolles et Casalis (1996) et Sprenger-Charolles, Béchenne et Lacert (1998).

Dans une précédente recherche, Chardon et Baillé (1998), nous avons étudié les stratégies employées par de faibles lecteurs de CM2 : en analysant les orientations de traitement dans une tâche de jugement d'adéquation entre un mot et une image, présentés conjointement dégradés sur une page écran, nous avons remarqué que ces élèves privilégiaient le recours à l'image alors que, dans le même temps, leurs homologues bons lecteurs portaient essentiellement leur choix sur le mot écrit. Nous avons alors émis l'hypothèse que ce choix préférentiel de l'image renvoyait à une incertitude vis-à-vis de la reconnaissance des mots. Autrement dit, cette dépendance par rapport à l'image, que l'on retrouve par ailleurs dans d'autres recherches (Sprenger-Charolles et Khomsi, 1989) serait, pour l'essentiel, une façon de compenser la faible efficacité de la voie lexicale à ce niveau de la scolarité. Ceci laisserait penser qu'en amont, un fonctionnement défectueux des procédures de décodage n'aurait peut-être pas permis

une installation efficace des procédures orthographiques. Compte tenu de ce que nous avons dit de l'origine possible des difficultés de compréhension en lecture et de nos propres observations, nous avons alors envisagé une expérimentation avec des élèves de CM2 faibles lecteurs, en faisant l'hypothèse et la prédiction suivantes :

Si la faible automaticité du décodage ou de la reconnaissance des mots est en partie à l'origine des difficultés de compréhension écrite, alors améliorer les mécanismes de reconnaissance devrait entraîner une amélioration de la compréhension, même en l'absence de toute intervention sur celle-ci.

EXPÉRIENCE

Sujets

La recherche a porté sur 73 élèves (âge moyen de 11 ans 1 mois – extrêmes : 10 ans 2 mois et 12 ans 1 mois) répartis dans trois classes de CM2, appartenant à deux écoles situées dans deux agglomérations. Les deux groupes scolaires sont implantés dans des secteurs suburbains (hors zone d'éducation prioritaire) accueillant des populations d'origines socioculturelles et socio-professionnelles assez semblables.

Épreuves des pré- et post-tests

L'épreuve collective de compréhension écrite

L'épreuve choisie fait partie d'un ensemble de tests mis au point par le service de recherches de l'Institut National de l'Orientation Professionnelle, visant à évaluer les compétences des lecteurs (Aubret et Blanchard, 1991). Elle est destinée à fournir une mesure globale du niveau de compréhension en situation de lecture silencieuse. Au niveau du CM2, l'épreuve est composée de trois feuillets comportant chacun entre 2 et 3 textes de difficulté croissante. Chaque texte est suivi de 5 ou 6 questions. Le temps de passation est limité à 40 minutes.

L'épreuve individuelle de lecture à haute voix

Notre choix s'est porté sur le test de l'Alouette, élaboré par Lefavrais (1967). La lecture à haute voix par l'élève d'un texte de 265 mots permet de

calculer un âge lexique à partir du nombre de mots lus en 3 minutes (ou le temps mis pour lire l'ensemble du texte). Ce nombre de mots est corrigé en fonction du nombre d'erreurs de lecture. Il n'y a aucun contrôle de la compréhension du texte lu. Seules peuvent être appréciées la vitesse de lecture et l'automatisme du décodage.

Constitution des groupes expérimentaux et du groupe contrôle

Un pré-test, constitué de l'épreuve de lecture à haute voix et de l'épreuve de compréhension, a été réalisé avec l'ensemble des sujets. Les scores apparaissent dans le tableau I.

L'étendue des scores témoigne d'écart très importants, aussi bien en compréhension qu'en lecture à haute voix.

Au test de l'Alouette, le plus faible lecteur obtient un âge lexique de 7 ans 5 mois, équivalent au niveau scolaire d'un élève de CE1 au mois de décembre alors que le meilleur se situerait au niveau de la 4^e classique, avec un âge lexique correspondant de 14 ans 3 mois.

Au test de compréhension, la variabilité interindividuelle est également forte : l'écart entre le plus faible et le meilleur compreneur est là aussi très élevé. Alors que certains élèves n'arrivent pas à répondre à plus d'une dizaine de questions, les plus performants sont capables d'en traiter correctement près de quatre fois plus.

Reprenant la démarche établie par Braibant (1994), nous avons choisi de répartir l'ensemble des sujets sur un diagramme de dispersion en fonction des notes obtenues par chaque élève aux deux épreuves (figure 1). En abscisse, sont portés les scores du test de lecture à haute voix, en ordonnée, ceux du test de compréhension. Les

deux axes représentent les médianes, afin de partager l'espace en quatre quadrants.

Dans l'ensemble, la relation entre les scores obtenus en lecture à haute voix et en compréhension est forte (corrélation élevée, $\rho = .64$ et significative). Deux groupes de sujets présentent des profils homogènes (scores inférieurs ou supérieurs à la médiane dans les deux tests) : les uns avec de bons scores en lecture à haute voix et en compréhension (M+C+), les autres ayant des difficultés dans les deux épreuves à la fois (M-C-). Deux autres groupes ont des profils plus atypiques (M-C+ et M+C-), dont les scores obtenus dans l'une des épreuves ne sont pas en adéquation avec les scores obtenus dans l'autre (scores inférieurs à la médiane dans l'un des tests et supérieurs dans l'autre). Les nombres d'élèves composant chacun des quatre groupes apparaissent dans le tableau II.

Nous avons proposé au groupe d'élèves faibles décodeurs-faibles compreneurs ($n = 32$), que nous avons isolés au sein de chaque classe, des séances de soutien visant à perfectionner les mécanismes spécifiques de la lecture (révisions des correspondances entre graphèmes et phonèmes, lecture orale, entraînement phonologique...). En effet, si comme de nombreux auteurs le soulignent, une automatisation insuffisante dans la prise d'information écrite retentit de façon négative sur la compréhension, alors toute action améliorant cette automatisation devrait avoir un effet bénéfique sur les traitements de haut niveau.

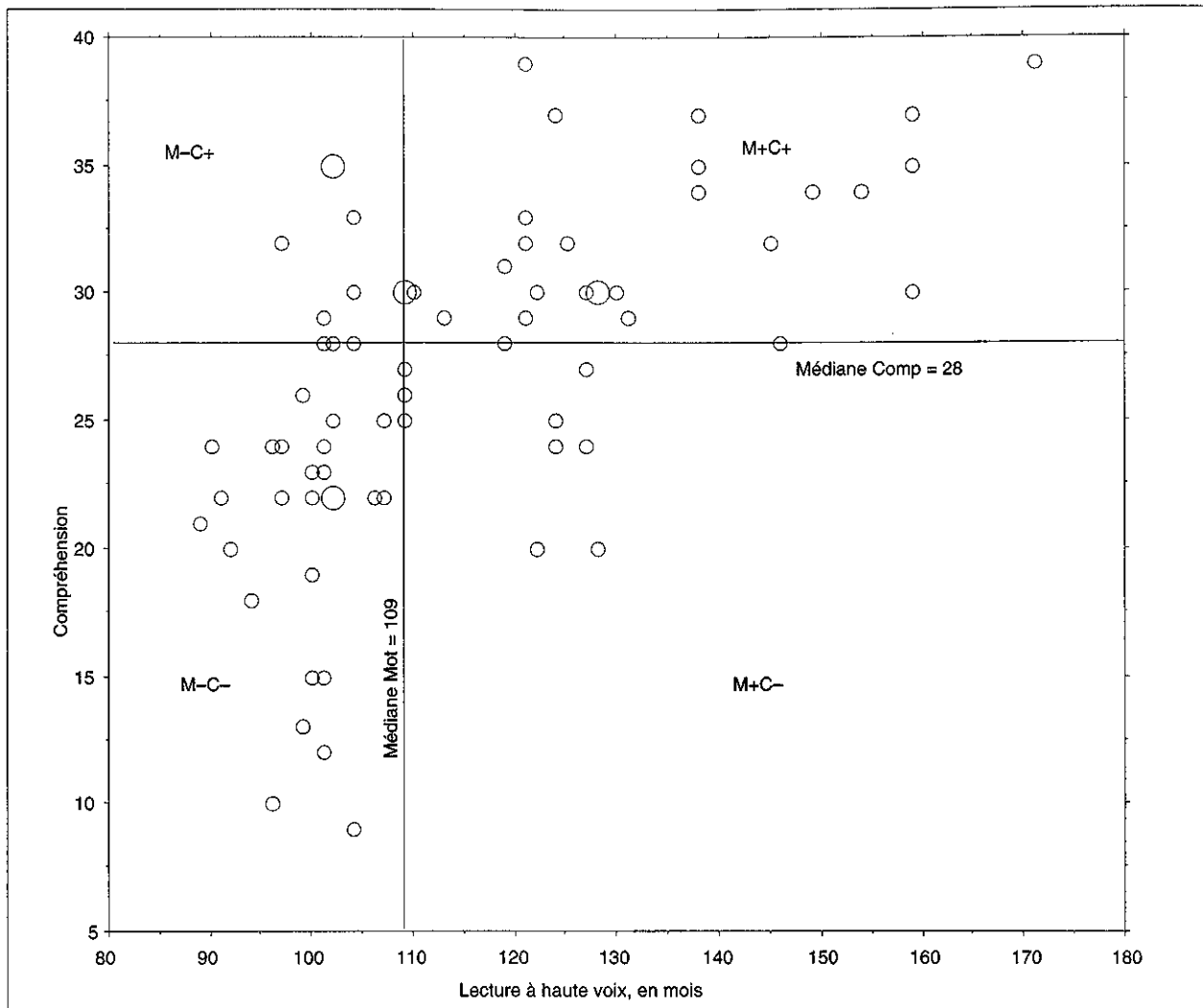
À la suite du pré-test, deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle ont été constitués, chacun étant composé d'élèves appartenant à la même classe. Les effectifs et les scores de chaque groupe sont présentés dans le tableau III.

On ne relève pas de différence significative (2) entre les trois groupes avant l'administration des séances de soutien aussi bien en ce qui concerne le test de l'Alouette ($H = 3,2$; $p = .20$, test de

Tableau I. – Médiane, étendue, moyenne et écart-type des épreuves de lecture à haute voix et de compréhension

	N	Médiane	Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
Alouette âge lexique en mois	73	109	89	171	115	19
Compréhension Score max. = 42	73	28	9	39	27	7

Figure 1. - **Corrélation entre l'épreuve de lecture à haute voix et l'épreuve de compréhension**
 (Rho = 0,64 ; p = .0001, coefficient de corrélation des rangs de Spearman).
 La taille des cercles est fonction du nombre d'élèves représentés.



Kruskall-Wallis) que le test de compréhension (H = 0,049 ; p = .97, à ce même test).

Les deux groupes expérimentaux A et B, appartenant chacun à une école différente, ont reçu exactement le même soutien. Le contenu de chaque séance a été strictement contrôlé afin de limiter l'effet pouvant être dû aux expérimentateurs (3) (chaque expérimentateur ayant en charge le même groupe pour l'ensemble des séances). Dans le même temps, les élèves du groupe contrôle n'ont reçu aucun entraînement. Ils sont

restés dans leur classe d'origine poursuivant, avec leur enseignant, le programme de travail habituel.

Neuf séances ont été programmées, à raison de deux séances d'une heure par semaine, durant 5 semaines, de la mi-mai à la mi-juin. Le déroulement général de chaque intervention a été le suivant :

- exercices d'entraînement à l'analyse segmentale de la parole (travail sur les rimes, les syllabes puis les phonèmes) ;

- lecture à voix haute par chaque élève de textes proposés par l'expérimentateur ;

- révision de difficultés orthographiques (ail, euil, th...) et lecture orale de liste de mots présentant ces difficultés (également lecture à haute voix de notices médicales contenant de nombreux mots difficiles et inconnus des élèves, exigeant une lecture par décodage).

Au cours de ces séances, nous n'avons jamais abordé la compréhension des textes. Il s'agissait avant tout de vérifier l'efficacité des mécanismes de décodage et de s'assurer d'un temps effectif de lecture pour chaque sujet.

Tableau II. - **Effectifs composant les quatre groupes de lecteurs** (pourcentage de l'échantillon total entre parenthèses)

	M- Faibles décodeurs	M+ Bons décodeurs
C+ Bons compreneurs	6 (8,2 %)	29 (39,7 %)
C- Faibles compreneurs	32 (43,8 %)	6 (8,2 %)

À la suite de l'entraînement, un post-test composé des mêmes épreuves que le pré-test a été administré à l'ensemble des groupes.

Résultats

Pour chaque épreuve et chaque groupe, nous avons calculé les différences moyennes des progrès, mesurées par les écarts de performance entre le post- et le pré-test (figures 2 et 3, comparaisons statistiques tableau IV).

Les deux groupes A et B ayant bénéficié des séances de soutien ont progressé significativement plus que le groupe contrôle C, aussi bien en lecture à haute voix qu'en compréhension. De plus, les deux groupes expérimentaux ne se distinguent pas significativement l'un de l'autre ; l'effet de l'entraînement est le même, quel que soit l'expérimentateur qui a administré les séances et quelle que soit la classe d'origine des élèves.

S'il y a bien eu progrès au sein de chaque groupe, on peut affiner davantage cette analyse : lorsque les différences arithmétiques entre les scores du post-test et du pré-test sont corrélées

Tableau III. - **Scores au pré-test des deux groupes expérimentaux et du groupe contrôle**

		Médiane	Min.	Max.	Moyenne	E-T
Groupe A expérimental n = 12	Compréhension	22	15	28	22,1	3,4
	Alouette	99	89	109	97,5	6,2
Groupe B expérimental n = 11	Compréhension	22	9	28	21,1	6,7
	Alouette	101	97	109	102,7	4,0
Groupe C contrôle n = 9	Compréhension	23	10	26	21,0	5,4
	Alouette	100	96	107	100,9	4,0

Tableau IV. - **Comparaison des progrès réalisés par les trois groupes** (différences entre post- et pré-test, test de Mann et Whitney)

	Alouette		Compréhension	
	Z	Signification	Z	Signification
Groupes A-C	- 2,10	p = .035	- 1,88	p = .058
Groupes B-C	- 1,98	p = .046	- 2,25	p = .024
Groupes A-B	- 0,12	p = .90	- 0,67	p = .49

Figure 2. – Différences moyennes de performances entre post- et pré-test (progrès) à l'épreuve de lecture à haute voix

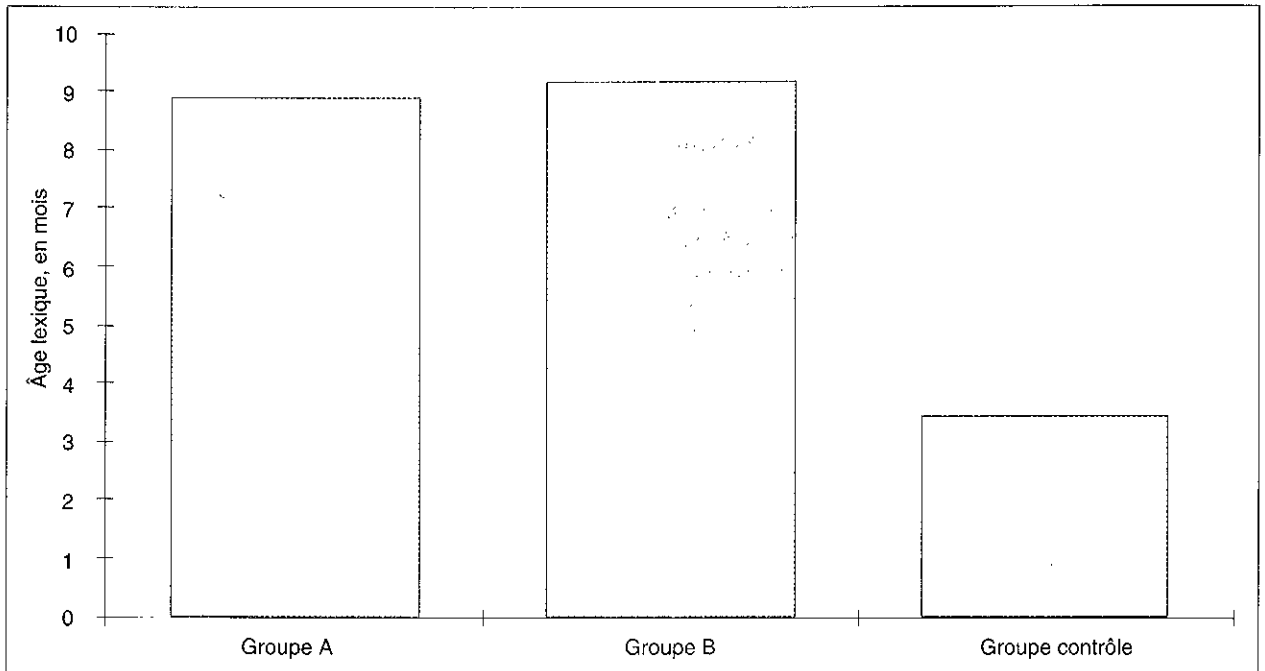


Figure 3. – Différences moyennes de performances entre post- et pré-test (progrès) à l'épreuve de compréhension

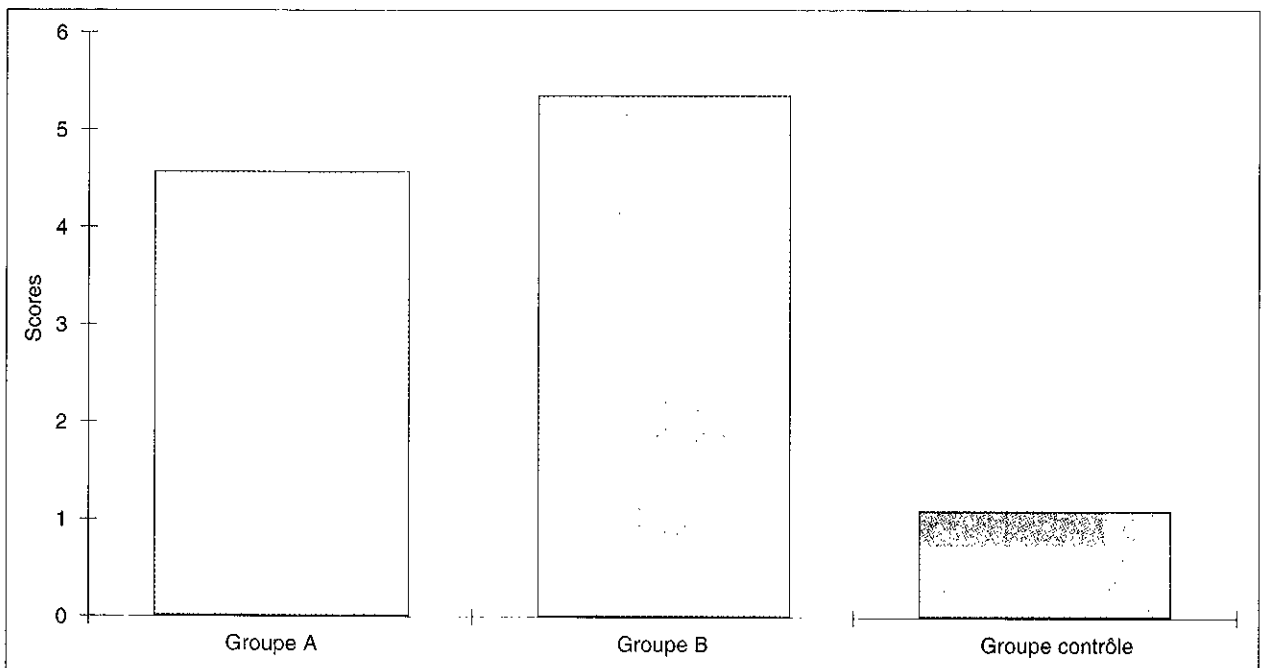


Tableau V. – **Corrélations entre les scores du pré-test et les différences arithmétiques entre post- et pré-test** (coefficients de corrélation des rangs de Spearman)

	Alouette		Compréhension	
	Rho	Signification	Rho	Signification
Groupe A	0,16	p = .58	- 0,55	p = .06
Groupe B	0,45	p = .14	- 0,69	p = .02
Groupe C	0,26	p = .46	- 0,07	p = .83

négativement avec les scores du pré-test, alors on peut en déduire que les progrès sont d'autant plus importants que les élèves sont initialement faibles. Ceci est vrai dans la mesure où les élèves des différents groupes ont au départ des marges de progression suffisantes. C'est le cas dans cette recherche où nous n'avons retenu que des sujets présentant des scores inférieurs ou égaux aux médianes. Les comparaisons entre les groupes sont également rendues possibles dans la mesure où les scores des deux groupes expérimentaux A et B et du groupe contrôle C ne se différencient pas significativement au pré-test.

En ce qui concerne le test de l'Alouette, toutes les corrélations sont positives, faibles et non significatives (voir Tableau V). Les progrès se sont donc répartis sur l'ensemble des sujets des différents groupes. L'apport d'un soutien spécifique au niveau du code a permis aux élèves des groupes entraînés de voir leurs scores de lecture orale s'améliorer sans que l'importance de ces progrès soit spécialement liée à leur niveau de départ.

En compréhension, les deux groupes expérimentaux présentent des corrélations négatives (corrélation significative pour le groupe B). Les progrès concernent donc davantage les plus faibles compreneurs.

Selon nous, plus que l'importance des progrès dans l'identification des mots écrits, ce serait donc l'accès à un niveau de maîtrise suffisant concernant cette identification qui procurerait à l'élève de nouvelles possibilités en compréhension de textes. Une fois ce seuil critique atteint (notamment grâce à une automaticité accrue), l'attention pourrait alors être majoritairement consacrée aux activités de haut niveau. À ce stade, sans pour autant exclure une poursuite du soutien au niveau des mécanismes spécifiques de la lecture, il conviendrait sans doute de proposer

d'autres types d'exercices portant plus particulièrement sur les processus en jeu lors de l'activité de compréhension.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif principal de cette expérience était d'évaluer les effets sur la compréhension en lecture de séances de soutien consistant à entraîner à la manipulation du code graphophonétique, à l'analyse segmentale de la parole et à la lecture oralisée, à un stade avancé de la scolarité (dernière année de l'école élémentaire), chez des élèves présentant des difficultés de décodage associées à des difficultés de compréhension écrite.

Nos résultats montrent que les sujets ayant bénéficié de ces séances progressent en lecture à haute voix mais aussi en compréhension des textes écrits. Ils montrent également que les progrès semblent bien dus au contenu didactique des séances, indépendamment de l'expérimentateur et de la classe d'origine des élèves. Toutefois, il convient de préciser certains points, tendant à nuancer ce qui précède :

– premièrement, l'absence d'un test de QI nous prive d'une estimation du poids des capacités générales. Or, on peut supposer qu'une fois ce facteur contrôlé, les améliorations constatées auraient pu être encore plus fortes. Cependant, cette recherche se déroulant dans un contexte scolaire ordinaire, on peut raisonnablement penser qu'aucun enfant déficient intellectuel ne fréquentait les classes de CM2 choisies : à notre connaissance, aucun handicap langagier ou sensori-moteur, aucun trouble psychologique important n'ont été détectés par les enseignants, médecins ou psychologues scolaires ;

- deuxièmement, nous n'avons pu disposer d'un deuxième groupe contrôle, lequel par exemple aurait pu recevoir un entraînement « placebo » de type logico-mathématique. Son absence ne permet pas de faire strictement la part de l'amélioration des scores pouvant être spécifiquement attribuée à l'entraînement de celle induite par la simple participation des élèves à une expérience. Néanmoins, l'observation des progressions quasi similaires entre pré- et post-test des deux groupes expérimentaux, progressions toujours plus importantes que celles du groupe contrôle, que ce soit en décodage ou en compréhension, constitue un élément en faveur de l'effet spécifique des séances (4).

Ces résultats nous semblent d'autant plus intéressants que les études évaluant les effets d'un soutien en lecture dispensé au sein des écoles sont peu nombreuses. Le plus souvent, il s'agit de soutien de type métacognitif portant sur la compréhension (Rémond, 1994) ou de mise en place de mesures incitatives à la lecture « loisir » (Bressoux et Desclaux, 1991) voire de soutien scolaire hors école (Glasman, Blanc, Bruchont, Collonges et Guyot, 1991 ; Boubaker, Lobry, Massonnet et Moine, 1996).

Nous ne remettons pas en cause le bien fondé d'approches centrées plus particulièrement sur l'étude des processus de haut niveau et sur les moyens d'améliorer la connaissance et la gestion par le lecteur des stratégies qu'il met en œuvre pour lire et comprendre un texte. Toutefois, il convient de ne pas oublier que l'accès à la signification du texte est dépendant d'un bon fonctionnement des mécanismes spécifiques et notamment de leur automatisme. Comme nous l'avons déjà précisé, davantage de ressources attentionnelles sont alors susceptibles d'être allouées aux activités de compréhension et à

leur contrôle (voir à ce sujet Fayol, 1989, 1992). Or, si un travail sur la conscience phonologique ou le décodage est généralement privilégié au cycle 2, et ceci afin de développer l'utilisation des règles de conversion graphèmes-phonèmes, ce travail est généralement abandonné par la suite. Pourtant, un nombre important d'élèves de fin d'école primaire, et même au-delà, éprouve encore d'importantes difficultés dans la maîtrise du code et son automatiser. Ces élèves ne peuvent alors profiter pleinement des situations de lecture qui sont habituellement proposées au cycle 3. Le fait que le lecteur consacre tout ou partie de ses ressources cognitives aux traitements de bas niveau entraîne l'apparition de difficultés lors des traitements de haut niveau nécessaires à l'intégration textuelle. Même si la reconnaissance des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir un niveau de compréhension satisfaisant (c'est par exemple le cas lorsque le niveau de difficulté du texte est trop important, le nombre d'inférences à effectuer trop élevé ou encore lorsque le lecteur manque de connaissances conceptuelles sur le thème abordé ; c'est également vrai pour les enfants hyperlexiques), elle reste néanmoins une compétence spécifique à la lecture, déterminante dans la construction de l'interprétation du texte par le lecteur. C'est pourquoi, il nous a paru utile d'entreprendre ce travail de consolidation systématique des relations graphophonologiques avec les faibles lecteurs, à ce niveau de la scolarité. Les premiers résultats obtenus ici, après un temps d'entraînement relativement bref (neuf séances d'une heure), nous incitent à poursuivre dans cette voie de recherche.

Saint-Cyr Chardon

Équipe DEACT, Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université Pierre Mendès France, Grenoble

NOTES

- (1) Par exemple, pour des sujets âgés en moyenne de 10 ans 1 mois, l'équation de régression est la suivante : $RC = LC \cdot 1.154 - 22.2$ (RC = Reading comprehension ; LC = Listening comprehension).
- (2) Toute différence sera considérée comme significative avec p inférieur ou égal à .05.
- (3) Nous tenons ici à remercier tout particulièrement Marie-Hélène Girard et Christine Tézier, enseignantes en disponibilité et à temps partiel au moment de cette recherche, qui ont accepté d'assurer une partie de la passation des tests, ainsi que l'administration des séances de soutien.

Nos remerciements vont également aux directeurs d'écoles et aux enseignantes pour leur accueil.

- (4) Nos résultats sont à rapprocher de ceux d'une autre expérimentation réalisée par Tan et Nicholson (1997) : à la suite d'un programme d'entraînement en situation individuelle portant sur la reconnaissance rapide des mots écrits, ces auteurs suggèrent également qu'améliorer l'efficacité du décodage a un effet bénéfique sur la compréhension des textes.
- (5) Les textes de lecture sont empruntés au manuel : **Nous devenons de vrais lecteurs - Cycle 3**, G Rémond et J.-P. Rousseau (1997). Paris : Retz.

BIBLIOGRAPHIE

- AARON P.G. (1991). – Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests ? **Journal of Learning Disabilities**, n° 24, p. 178-186.
- ALEGRIA J. (1991). – Mécanismes spécifiques de la lecture : l'identification des mots écrits. In **Les Entretiens Nathan** (vol. 1, p. 51-65). Paris : Nathan.
- ALEGRIA J., LEYBEART J. et MOUSTY P. (1994). – Acquisitions de la lecture et troubles associés. In J. Grégoire et B. Pierart (éds). **Évaluer les troubles de la lecture** (p. 105-126). Bruxelles : De Boeck.
- AUBRET J. et BLANCHARD S. (1991). – **L'évaluation des compétences d'un lecteur**. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- BAUVOIS M.F. et DELBECQ-DEROUESNE J. (1989). – Comment définir les capacités des patients atteints d'une lésion cérébrale ? Intérêt du principe de modularité en neuropsychologie. In J.-M. Monteil et M. Fayol (éds). **La psychologie scientifique et ses applications** (p. 99-123). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BOUBAKER N., LOBRY M., MASSONNET J. et MOINE J.J. (1996). – **Coups de pouce clé. Clubs de lecture et d'écriture. Réduire de moitié, en moins de dix ans, les naufrages en début de scolarité ?** Lyon : Aléas.
- BRAIBANT J.M. (1994). – Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire et B. Pierart (éds). **Évaluer les troubles de la lecture** (p. 173-194). Bruxelles : De Boeck.
- BRESSOUX P. et DESCLAUX A. (1991). – La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves. **Éducation et Formations**, n° 27-28, p. 67-81.
- CASALIS S. (1997). – Mécanismes d'identification de mots dans les dyslexies de l'enfant. In S. Guillard (éd.), **Lecture et dyslexies** (p. 47-63). St-Étienne : Les pluriels de Psyché.
- CHARDON S.C. et BAILLÉ J. (1998). – Orientation de traitement dans une tâche de jugement d'adéquation entre mot et image chez de jeunes lecteurs. **Revue Française de Pédagogie**, n° 122, p. 69-81.
- CONTENT A. et LEYBEART J. (1992). – L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecoq (éd.), **La Lecture : Processus, Apprentissages, Troubles** (p. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DE PARTZ M.P. (1994). – L'évaluation de la lecture en neuropsychologie. In J. Grégoire et B. Pierart (éds). **Évaluer les troubles de la lecture** (p. 51-63). Bruxelles : De Boeck.
- ELLIS A.W. (1989). – **Lecture, écriture et dyslexie. Une approche cognitive**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1989). – Psychologie cognitive et instruction. In J.-M. Monteil et M. Fayol (éds), **La psychologie scientifique et ses applications** (p. 127-134). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- FAYOL M. (1992). – *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle*. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (éds), **Psychologie cognitive de la lecture** (p. 73-105). Paris : PUF.
- FAYOL M. (1996). – *À propos de la compréhension*. In **Observatoire National de la Lecture**, Regards sur la lecture et ses apprentissages (p. 85-99). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- FRITH U. (1985). – *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (éds), **Surface dyslexia : Neuro-psychological and cognitive studies of phonological reading** (p. 301-330). London : Lawrence Erlbaum.
- GOUGH P.B. et JUEL C. (1989). – *Les premières étapes de la reconnaissance des mots*. In L. Rieben et C. A. Perfetti (éds), **L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques** (p. 85-102). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- GLASMAN D., BLANC P., BRUCHON Y., COLLONGES G. et GUYOT P. (1991). – Le soutien scolaire hors école. **Revue Française de Pédagogie**, n° 95, p. 31-45.
- LEFAVRAIS P. – (1967). **Test de l'Alouette**. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- MORAIS J. (1993). – Compréhension/décodage et acquisition de la lecture. In J.-P. Jaffre, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (éds), **Les actes de la Vilette** (p. 10-21). Paris : Nathan.
- MORAIS J. (1994). – **L'art de lire**. Paris : Odile Jacob.
- REMOND M. (1994). – La compréhension de textes au cycle 3. In **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP** (p. 25-30). Paris : INRP.
- SPRENGER-CHAROLLES L. et KHOMSI A. (1989). – Les stratégies d'identification de mots en contexte-image : comparaisons entre « bons » et « mauvais » lecteurs. In L. Rieben et C.A. Perfetti (éds). **L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques** (p. 307-329). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1992). – Évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (éds), **Psychologie cognitive de la lecture** (p. 141-193). Paris : PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES L. et CASALIS S. (1996). – **Lire - Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement**. Paris : PUF.

SPRENGER-CHAROLLES L., BECHENNEC D. et LACERT P. (1998). – Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. **Revue Française de Pédagogie**, n° 122, p. 51-67.

STANOVICH K.E. (1980). – Toward an interactive compensatory model of individual differences in the

development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, n° 16, p. 32-71.

TAN A. et NICHOLSON T. (1997). – Flashcards revisited : Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. **Journal of Educational Psychology**, n° 89, p. 276-288.

ANNEXES

Contenu des séances de soutien (5)

Séance 1

Phonologie : Jeu de rimes à partir du modèle « une mouette sur ta tête, ça dépiaute ta casquette ».

Jeu : Le mot le plus long, adaptation du jeu télévisuel « Les chiffres et les lettres ». Tirage au sort de 7 lettres (voyelles et consonnes) à partir desquelles il faut tenter de recomposer le plus de mots possibles.

Difficultés de lecture : mots en ail, eil, euil, aille, eille, euille.

Lecture de notice médicale : Rhinathiol.

Lecture de texte : « Une histoire renversante ».

Séance 2

Phonologie : travail sur la syllabe.

– rechercher des mots de 2, 3, 4 syllabes ;

– accrocher des mots à l'aide de leur dernière syllabe sur le modèle : marabout, bout de ficelle, selle de cheval, etc.

Difficultés de lecture : mots contenant « ill » ou « y », comme dans raillerie, rayure...

Lecture de notice médicale : Célestène.

Lecture de texte : « Dico Dingo » (première partie).

Séance 3

Phonologie : travail sur la syllabe.

– accrocher des mots à l'aide de la dernière syllabe ;

– mots de trois syllabes : enlever la première syllabe, dire le mot restant ; même travail avec la deuxième et troisième syllabe ;

– nommer la syllabe supprimée.

Difficultés de lecture : mots contenant « ch », « qu » ou « k », comme dans chaos, quadrille, ankyloser...

Lecture de notice médicale : Mycooster.

Lecture de texte : « Dico Dingo » (deuxième partie).

Séance 4

Phonologie : travail sur la syllabe.

– mots de quatre syllabes : enlever la première syllabe, dire le mot restant ; même travail avec la deuxième, troisième ou quatrième syllabe ;

– nommer la syllabe supprimée.

Difficultés de lecture : mots contenant « ph » comme dans amphithéâtre, nénuphar...

Lecture de notice médicale : Mycolog.

Jeu du mot le plus long.

Lecture du texte « Dico Dingo » sous forme de dialogue (4 rôles distribués).

Séance 5

Phonologie : Travail sur le phonème.

- à l'oral : indiquer le son commun à deux mots ; compter les sons d'un mot ;
- même travail avec support écrit.

Difficultés de lecture : mots contenant les lettres « sc » comme dans acquiescer, phosphorescence...

Lecture à haute voix de deux textes poétiques contenant des non-mots : « La petite fille » et « La fille morfeuse ».

Lecture de texte : « L'instituteur dans le cartable ».

Séance 6

Phonologie : Travail sur le phonème. Même démarche que lors de la séance précédente.

Difficultés de lecture : mots contenant les lettres « ti » comme dans acrobatie, distinction...

Les différentes graphies du son /ã/.

Lecture de notice médicale : Aspirine.

Lecture de texte : « La tartine ».

Séance 7

Phonologie : Travail sur le phonème.

- enlever le premier, deuxième ou troisième phonème dans les non-mots tri, cra, glo... et dire ce qui reste ;

- fabriquer de nouveaux mots à partir de l'ensemble des phonèmes contenus dans sac, tri, lof (/kas/, /tir/, /fol/ ...) ...

Difficultés de lecture : mots irréguliers.

Les différentes graphies du son /Â/.

Lecture de texte : « La baguette magique » (première partie). À partir de ce texte, lecture enregistrée de quatre élèves. Écoute des enregistrements.

Séance 8

Phonologie : Travail sur fiche. Repérer le mot d'une série qui, du point de vue de sa prononciation, ressemble le moins aux autres. Demandes systématiques de justification des réponses.

Difficultés de lecture : mots avec lettres muettes intercalées comme dans dahlia, paiement, sculpteur...

Les différentes graphies du son /Â/.

Jeu du mot le plus long.

Enregistrements de quatre élèves à partir de la lecture du texte « La baguette magique » (deuxième partie). Écoute des enregistrements.

Lecture par l'intervenant de deux poésies de C. Roy qui seront lues par les élèves lors de la dernière séance.


Séance 9

Révision de toutes les difficultés de lecture déjà présentées avec notation du nombre d'erreurs commises par les élèves au tableau.

Lecture de notices médicales : Imodium et Citrate de Bétaïne.

Jeu du mot le plus long.

Fin des enregistrements à partir des poèmes de C. Roy : « Complainte du Kaman de Boroboudour » et « Une baleine à bicyclette ». Écoute des enregistrements.



Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège

Sophie Morlaix

Dans la perspective d'améliorer les résultats des élèves en difficulté au collège, il est possible d'envisager une modification de l'enseignement soit au niveau du primaire de façon à mieux préparer les élèves à aborder le collège, soit au niveau du collège de façon à adapter l'enseignement aux élèves les plus en difficulté. On peut alors s'employer à agir sur des variables endogènes au processus d'apprentissage. Parmi celles-ci, l'allocation de temps entre les différentes activités aux deux niveaux éducatifs considérés, constitue un facteur particulièrement pertinent.

La recherche présentée ici, basée sur un échantillon d'environ mille élèves de CM2 (suivis de façon longitudinale en 6^e), vise à mettre au jour la variété existante dans l'utilisation du temps scolaire notamment au niveau des classes de primaire, et à en déterminer les origines. Elle analyse les effets à court terme ou à plus long terme de la variété observée sur les différences de progressions entre élèves. Elle tente enfin d'isoler les arbitrages à réaliser dans l'allocation du temps scolaire disponible, de façon à déterminer les pratiques d'allocation de temps en primaire qui s'avèrent être les plus efficaces eu égard à l'insertion des élèves au collège.

Lorsque l'on s'intéresse aux études portant sur le fonctionnement du système éducatif et plus particulièrement à celles qui ont examiné comment se constituent les différenciations entre élèves tout au long du parcours scolaire, une très forte accentuation des écarts sociaux et des différences de réussite entre élèves est généralement mise à jour au cours des deux premières années du collège.

À l'heure où débattent politiques et praticiens sur la réforme de ce qu'il est coutume d'appeler

le « maillon faible du système éducatif » et dans la perspective d'améliorer les résultats des élèves les plus en difficulté à ce niveau du parcours d'apprentissage, il est possible d'envisager une modification de l'enseignement soit 1) au niveau du primaire de sorte que les élèves soient mieux préparés à aborder le collège, 2) soit au niveau du collège de façon à adapter l'enseignement aux élèves les plus en difficulté.

À l'école primaire comme au collège, on peut alors s'employer à agir sur des variables endo-

gènes au processus d'apprentissage sur lesquelles les acteurs du système éducatif ont la possibilité d'intervenir. Parmi celles-ci, les méthodes pédagogiques, les contenus d'enseignement ou encore l'allocation de temps à chacune des disciplines constituent autant de facteurs pertinents.

Dans la mesure où le temps s'avère indispensable à tout processus d'acquisition, la répartition du temps entre ses différents usages représente une variable particulièrement intéressante offrant quelques possibilités d'adaptation quant à son affectation et à son utilisation. Alors qu'en matière d'allocation du temps entre les différentes activités, des choix et des arbitrages sont faits par des instances compétentes qui imposent un cadre réglementaire à l'activité pédagogique, des éléments factuels empruntés à des études récentes (Altet, Bressoux ; 1994, Suchaut, 1996) ont permis, notamment au niveau du primaire, de mettre à jour une certaine variété dans l'utilisation et la répartition du temps scolaire. Au niveau du collège et de la classe de 6^e plus particulièrement, la variété est présumée moins importante eu égard à la spécialisation des enseignements et des enseignants. Pourtant une récente réforme de la classe de 6^e autorise des aménagements du temps en général ou pour des groupes d'élèves en particulier.

L'UTILISATION DU TEMPS EN CLASSE, FACTEUR D'INÉGALITÉS ?

L'objet de cette recherche repose sur la variété supposée exister dans l'utilisation du temps scolaire tant en CM2 qu'en 6^e et sur les conséquences des choix réalisés en matière d'allocation du temps eu égard aux différences de progressions entre élèves et à leur scolarité ultérieure. Ces conséquences peuvent être évaluées à court terme (résultats des élèves en fin de primaire) ou à plus long terme (résultats des élèves au collège). L'analyse de ces effets immédiats et différés permet de s'interroger sur les pratiques d'allocation de temps en primaire qui sont conjointement les plus efficaces et les plus équitables eu égard aux acquisitions des élèves et à leur scolarité ultérieure. Dans cette perspective, nous nous sommes intéressés aux arbitrages temporels qui pourraient être effectués et aux critères selon lesquels ces arbitrages peuvent être faits pour tenter d'optimiser le temps scolaire disponible.

L'apport de la théorie économique dans l'optimisation du temps scolaire

Dans ce sens et compte tenu de la perspective adoptée dans cette recherche, l'optimisation envisagée s'apparente à une réflexion de nature économique dans la mesure où on s'intéresse à une problématique d'allocation de ressources dans un contexte de rareté tandis que les objectifs sont infinis (maximisation de l'efficacité et l'équité du système) et de deux ordres (immédiats et différés). La théorie économique permet d'envisager la classe comme une unité de production qui aurait besoin de différents facteurs pour produire des résultats. Les développements de Becker (1965) et de Lancaster (1966) apportent quelques éléments de réflexion intéressants en envisageant le temps comme un input essentiel de la production de la valeur scolaire. De par sa rareté, le temps doit faire l'objet d'une répartition optimale entre ses différents usages.

L'enseignant est assimilé à un acteur-producteur disposant d'un certain nombre de ressources dont l'utilisation efficace permet de faire progresser ses élèves. Toutes choses égales par ailleurs, il combine des contenus d'enseignement et du temps pour produire des connaissances. De façon cumulative, les savoirs acquis alors serviront, lors de la phase ultérieure du processus d'enseignement, de facteurs de production et produiront, combinés à d'autres contenus d'enseignement et allocations temporelles, des connaissances et compétences nouvelles.

Le processus d'apprentissage est ainsi envisagé sous l'angle de la production. Certains acteurs auraient ainsi des productivités plus faibles que d'autres en termes de production de connaissances, ces différences de productivité pouvant s'expliquer en partie d'une part, par des choix d'allocation de ressources (temps affecté aux différents apprentissages) variables et d'autre part, par une efficacité différente dans l'utilisation des ressources disponibles, l'utilité finale du temps dépendant non seulement de sa durée mais aussi de la capacité à la valoriser, et à en user (Marmoz, 1992).

Plusieurs restrictions doivent être soulignées lorsque l'on cherche à adapter le modèle de la « nouvelle théorie du consommateur », développé principalement par Becker et Lancaster, au système éducatif. Elles permettent de dégager certains critères d'optimisation.

Critères d'optimisation du temps scolaire

L'application des apports de Becker et de Lancaster au système éducatif peut permettre de dégager des conditions favorables à l'optimisation du temps scolaire en mettant en évidence deux principes essentiels, à savoir la décroissance de la productivité marginale du temps d'une part, et la prise en compte de son coût d'opportunité d'autre part.

Décroissance de la productivité marginale du temps

L'analogie entre la classe et une unité de production présente la classe comme une entreprise qui aurait besoin d'inputs pour assurer sa production et produire des résultats. En considérant le temps comme l'un des principaux facteurs de production de connaissances, il existe un seuil à partir duquel la productivité marginale de cet input temporel diminue, à mesure que la quantité de ce facteur augmente dans le processus de production. Chaque unité supplémentaire de temps ajoutera moins à la production de connaissances que ne l'avait fait l'unité précédente. Ainsi, l'accroissement de la production de connaissances sera de plus en plus lent pour devenir nul si les élèves disposaient d'un temps illimité (ce qui paraît irréaliste). Une quantité supplémentaire de temps n'exercerait alors plus d'effet sur le produit final. Comme le démontre Stallings (1980) cité par Bressoux (1994b), « *quels que soient les élèves, il y a un point au-delà duquel davantage de temps ne produit pas davantage d'acquisitions* ». Plusieurs auteurs ont d'ailleurs souligné l'existence d'une relation curvilinéaire entre temps d'apprentissage et niveau d'acquisitions (Cherkoui, 1979 ; Husen, 1972 ; Bloom, 1974).

La prise en compte du coût d'opportunité du temps

De façon générale, le coût d'opportunité est l'expression d'un choix qui représente l'engagement dans une activité A au détriment d'une activité B. « Le coût d'opportunité résultant du choix d'un bien, d'un service ou d'une activité, est ce à quoi, le groupe, la société, l'individu renonce en faisant son choix » (Millot, 1974). Concrètement, le coût d'opportunité d'un bien x est la quantité de bien y à laquelle il faut renoncer pour obtenir une quantité supplémentaire de x (Andréani, 1967).

Dans le processus éducatif, le facteur de production que constitue le temps étant une ressource rare, il doit faire l'objet d'un raisonnement

par opportunité. Ainsi, une allocation supplémentaire de temps dans une matière donnée facilitera probablement les apprentissages dans ce domaine, mais aura inévitablement comme conséquence une moindre dotation temporelle pour les autres domaines.

Il paraît donc essentiel de considérer d'une part le gain (en termes d'acquisitions de connaissances) qu'un accroissement temporel implique dans une matière, une discipline ou un contenu de programme, mais également d'évaluer par ailleurs la perte occasionnée par cet accroissement dans les autres domaines cognitifs ou instrumentaux, en raison du moindre temps qui leur est imparti. La détermination de l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif doit être envisagée. Pour cela, une comparaison en termes de gains d'acquisitions d'une part et de pertes d'autre part doit être effectuée de façon à ne pas se contenter du bénéfice intrinsèque induit par un accroissement de temps consacré à une matière donnée. Au cours du processus de maximisation, le fait de connaître à la marge ce qu'on gagne ne doit pas écarter la considération de la perte suscitée par ailleurs.

Lorsque l'on se pose la question de savoir quel arbitrage doit être réalisé dans la répartition du temps scolaire de façon à maximiser l'efficacité et l'équité du processus d'apprentissage, la question qui se pose est de savoir par exemple s'il est préférable d'affecter moins de temps à une activité particulière pour en allouer plus à une ou plusieurs autres, et de connaître ce que l'on va gagner et ce que l'on va perdre à faire un tel choix. Si de telles interrogations se posent à l'enseignant, et dans une plus large mesure au décideur politique, les réponses qui en découlent ne sont pas aisées pour plusieurs raisons.

La première d'entre elles tient au fait que le temps disponible sur une année est limité, et qu'il est impossible d'accroître indéfiniment le temps à allouer à une activité sans diminuer celui à impartir aux autres activités composant le programme. La seconde raison tient à l'inexistence d'un numéraire commun entre les différentes disciplines rendant impossible un choix entre les différentes activités. En effet, si on cherche à évaluer l'efficacité du temps dans la perspective notamment d'une optimisation du temps scolaire, l'existence et la définition d'un numéraire commun aux différentes activités composant le programme sont *a priori* nécessaires.

Recherche d'un numéraire commun permettant de comparer l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif

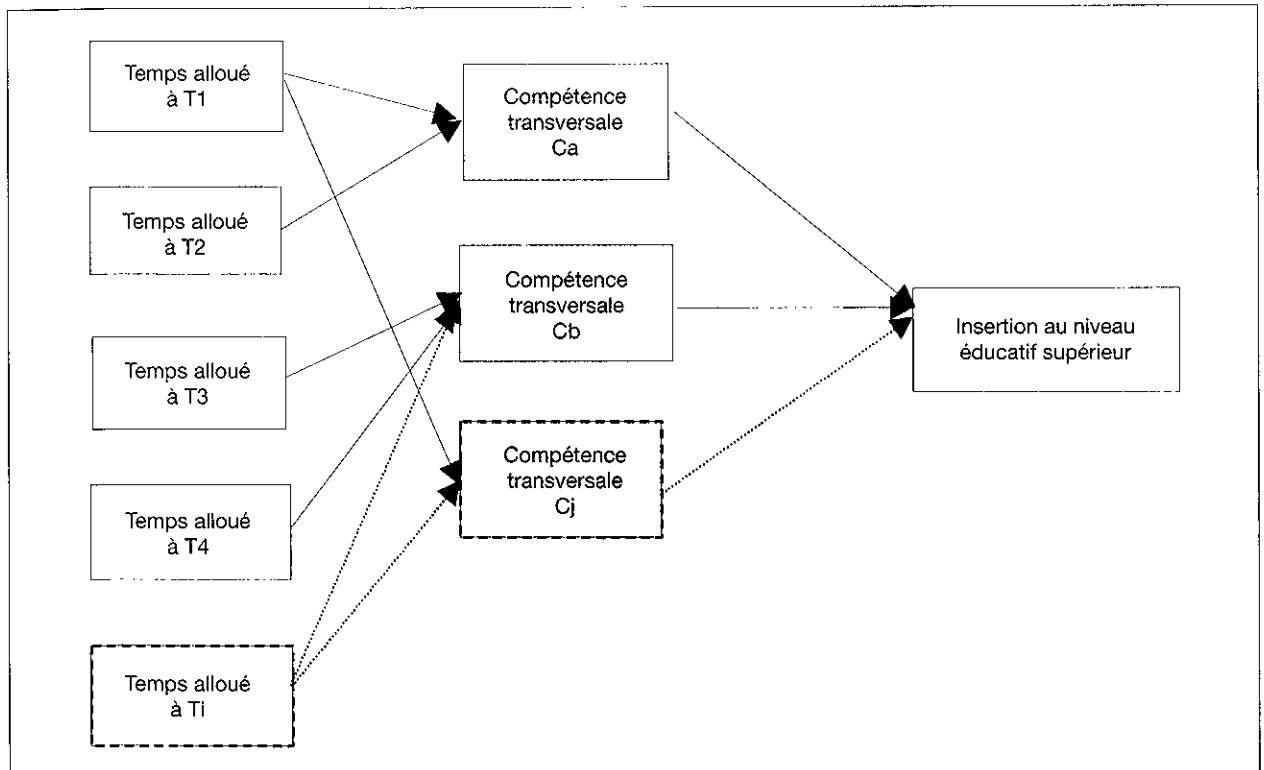
Dans cette perspective, cette recherche a visé à développer un critère de jugement explicite et objectif permettant d'évaluer l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif. Pour cela, a été faite l'hypothèse selon laquelle le temps alloué aux différents apprentissages à l'école primaire et plus particulièrement au CM2 contribue à développer outre des connaissances spécifiques à chacune des disciplines, des compétences transversales communes à différentes activités. L'hypothèse selon laquelle l'acquisition de ces compétences facilitait la réussite des élèves au collège a, par la suite, été posée. L'insertion des élèves au collège (mesurée dans cette étude par la valeur scolaire de l'élève en français et en maths en fin de 6^e) a ainsi été assimilée à un numéraire unique qui permet, par l'intermédiaire de la production de compé-

tences transversales acquises en fin de primaire, d'évaluer l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif (graphique 1).

Cette recherche s'est décomposée en plusieurs étapes. Elle a cherché d'une part à mettre à jour la variété existante dans les pratiques d'allocation de temps en CM2 et en 6^e et a tenté d'identifier les origines de la variété mise en œuvre. Elle s'est intéressée d'autre part aux conséquences (en termes d'acquisitions) induites par cette variabilité à court terme (effets immédiats) ou à plus long terme (effets différés), de façon à isoler les allocations de temps en CM2 qui pourraient s'avérer optimales (ou qui s'en rapprochent).

De façon à disposer d'un matériel empirique suffisant, un échantillon d'environ 1000 élèves de CM2 a été constitué sur le département de la Côte d'Or. Des informations diverses ont été recueillies sur les caractéristiques socio-démographiques des élèves et sur celles des ensei-

Graphique 1. – Recherche d'un critère de comparaison commun aux différentes activités pour évaluer l'efficacité du temps



gnants de CM2. Des grilles de budget-temps ont permis de collecter des renseignements sur l'utilisation du temps en classe de CM2. Les scores des élèves aux tests nationaux de CE2 ont été collectés de façon à disposer d'un niveau initial pour chacun. Par la suite, les élèves de ces 70 classes de CM2 ont été suivis en 6^e. De la même façon, les résultats des élèves aux tests nationaux à l'entrée en 6^e ont été collectés. En fin d'année de 6^e, les élèves de l'échantillon ont passé une évaluation finale. Enfin, des informations sur les emplois du temps de chacune des classes de 6^e ont également été recueillies.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

La variété observée dans l'utilisation du temps scolaire

Les premiers résultats de ce travail se rapportent à la variabilité observée dans l'utilisation du temps scolaire notamment au niveau des classes de primaire (la variabilité au niveau des classes de

6^e étant beaucoup plus réduite). Aussi dans les classes de primaire, peut-on remarquer, par exemple, que le tiers du temps hebdomadaire est en moyenne consacré au français ; cet horaire pouvant s'étendre, d'une classe à l'autre, de 5,4 heures hebdomadaires à plus du double ; l'horaire de mathématiques pouvant varier du simple au quadruple (tableau 1).

Dans une large mesure, ces différences dans l'affectation du temps d'un lieu d'enseignement à l'autre résultent de choix réalisés au niveau local, à l'intérieur de la classe de primaire, et dépendent, pour une faible part, des caractéristiques des élèves de la classe (graphique 2).

Les conséquences de la variété existante dans l'utilisation du temps scolaire en CM2 sont visibles à court terme ou à plus long terme.

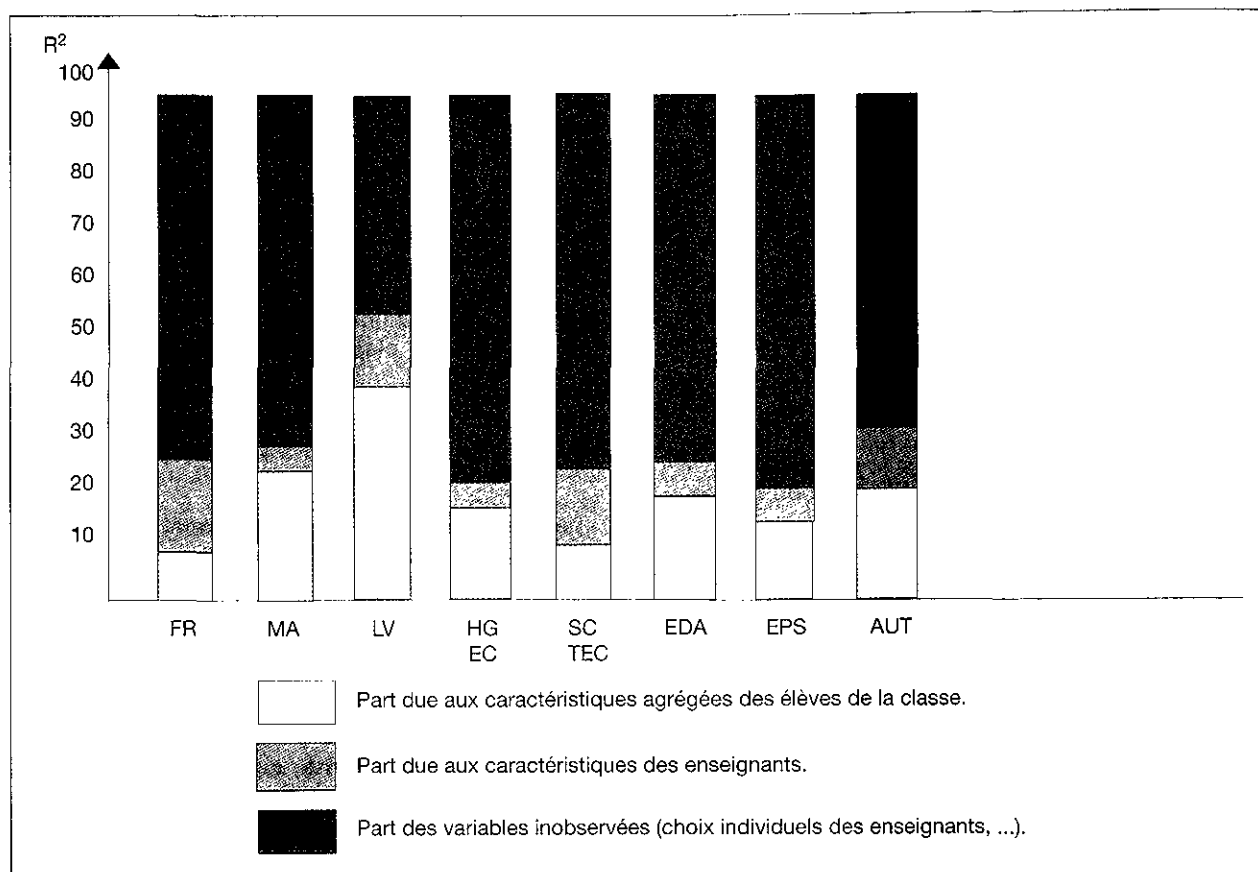
Les effets à court terme de la variété observée en CM2

À court terme, les effets de la variabilité du temps en primaire peuvent être lus dans les différences d'acquisitions mises à jour en fin d'année

Tableau 1. – Temps hebdomadaire moyen alloué à chaque activité, en heures (et en pourcentages) en CM2

Temps Disciplines	Moyenne	Minimum	Maximum	Écart Type
Français	8,8 (33,8)	5,4 (20,7)	12,7 (48,8)	1,4 (5,3)
Mathématiques	5,0 (19,2)	1,8 (6,9)	7,3 (28,1)	0,9 (3,4)
Langue Vivante	1,3 (5,0)	0	3,1 (11,9)	0,8 (3,0)
Histoire géo/ éd. civique	2,3 (8,8)	0	4,3 (16,5)	0,7 (2,7)
Sciences et technologie	1,6 (6,1)	0	3,8 (14,6)	0,7 (2,7)
Éducation artistique	1,6 (6,1)	0,5 (1,9)	3,5 (13,4)	0,6 (2,3)
EPS	2,5 (9,6)	0,8 (3,0)	6,5 (25,0)	0,9 (3,5)
Autres (récréations, études, études dirigées)	2,9 (11,1)	1,5 (5,7)	7,6 (29,2)	1,0 (3,8)
TOTAL	26			

Graphique 2. – Part de variance expliquée de la variabilité de l'allocation de temps aux différentes activités en CM2



de CM2 ou plus exactement à l'entrée au collège. Ainsi, dans l'explication des inégalités d'acquisitions à l'entrée en 6^e, ce qui tient à la répartition et à l'usage du temps en CM2 s'avère trois fois plus important que ce qui tient au contexte d'enseignement (caractéristiques agrégées de la classe et caractéristiques du maître). Plusieurs activités entreprises en CM2 exercent un effet positif et significatif sur les résultats en fin d'année. Tel est le cas notamment du temps affecté au français, aux mathématiques ou encore aux sciences/technologie. Alors que l'effet des variables de temps en français et en maths ne paraît pas vraiment surprenant dans la mesure où les tests à l'entrée au collège portent sur ces deux disciplines, la connaissance des contenus abordés en sciences et technologie pourrait apporter quelques précisions

intéressantes renforçant l'idée selon laquelle il est probable que le temps alloué à ces activités favorise le développement et l'acquisition par les élèves de compétences transversales utiles à d'autres domaines.

Les effets à plus long terme de la variété observée dans l'utilisation du temps

Les conséquences à plus long terme de la variété constatée dans l'utilisation du temps en primaire ont également été estimées, en s'attachant à l'analyse des carrières des élèves au collège ou plus particulièrement à leur insertion (toujours sur critère scolaire) dans le secondaire. Les carrières des élèves au collège n'ayant pas été

observées, une mesure de l'insertion au collège a dû être définie de façon instrumentale, prenant des formes différentes selon la nature continue ou discrète de la variable considérée (1).

Une fois ces différentes mesures de l'insertion au collège établies, plusieurs méthodes d'estimation ont été utilisées pour examiner les effets différés de l'utilisation du temps en primaire : 1) analyse de l'équation réduite, 2) analyse de la perspective longitudinale dans son ensemble ou 3) mise en évidence de compétences transversales. Par la suite, seulement les résultats des deux dernières méthodes d'estimation des effets à long terme seront exposés.

La perspective longitudinale

La seconde méthode d'analyse des effets différés de l'utilisation du temps en primaire a donc consisté à adopter une perspective longitudinale classique, et à mettre en regard les scores obtenus en fin d'année de 6^e (mesure continue ou discrète de l'insertion) avec les contextes de scolarisation en CM2 et en 6^e, à niveau initial et à caractéristiques des élèves donnés. Les résultats de cette modélisation permettent de mettre à jour l'influence significative et positive de certains temps en CM2 tant sur les résultats des élèves en fin de CM2 qu'en fin de 6^e. Plus généralement, les résultats de cette modélisation longitudinale permettent de mettre en évidence le fait que le temps de français en CM2 joue de façon positive sur les résultats en fin de 6^e et sur l'insertion au collège. Le temps de maths joue également de façon positive mais uniquement sur les résultats des élèves initialement les plus faibles et sur la probabilité d'insertion. De plus, les élèves présentant les niveaux initialement les plus faibles s'avèrent plus sensibles aux variables de temps en CM2 comme en 6^e.

La mise en évidence de variables latentes (compétences transversales)

La troisième méthode d'estimation des effets différés de l'utilisation du temps en primaire sur les résultats des élèves au collège passe par l'utilisation de modèles en structure de covariances (tels qu'ils sont donnés dans les modèles LISREL), dans la mesure où l'on a supposé que le temps scolaire contribuait à produire outre des connaissances facilement mesurables par des tests de fin d'année, des compétences par nature inobservables (savoir rédiger, savoir s'exprimer,

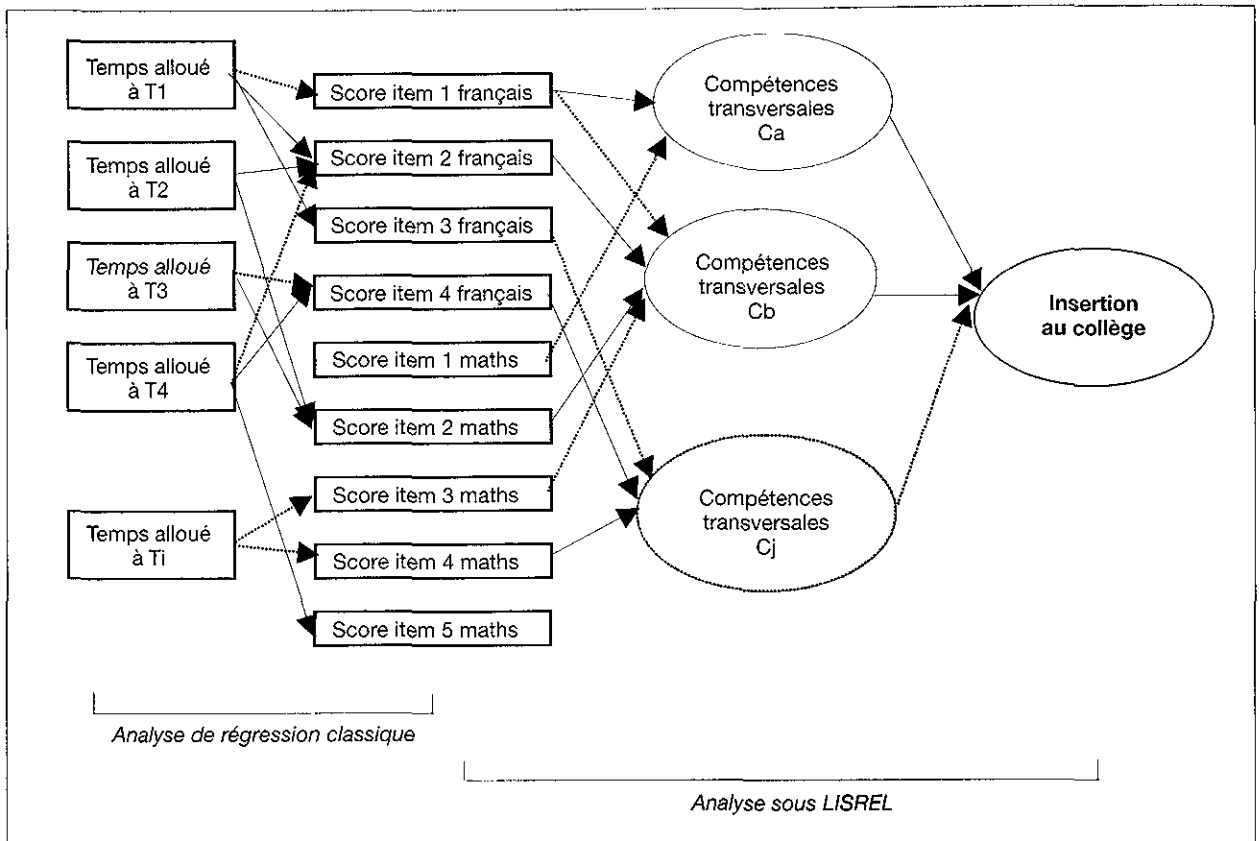
savoir analyser, ...) transversales à chacune des activités composant le programme d'enseignement. L'insertion au collège (variable construite de façon instrumentale, rappelons-le) est assimilée à un numéraire unique qui permettrait par la production de compétences transversales acquises en fin de primaire d'évaluer l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif (graphique 3).

La détermination du nombre de ces compétences et de leur nature a permis de distinguer trois grands groupes dont les dénominations restent discutables. Dans cette recherche des compétences dites logiques, d'autres dites d'innovation ou encore d'autres dites d'exécution ont été mises en évidence. Toutes trois influent positivement sur l'insertion des élèves au collège, de façon plus ou moins significative. Ainsi, ce sont les compétences appelées logiques qui exercent l'effet le plus substantiel sur les résultats des élèves au collège, alors que l'effet des compétences d'exécution n'est pas significatif sur la scolarité ultérieure des élèves.

De façon plus précise, si on envisage que le décideur dispose d'un certain volume de temps qu'il cherche à allouer aux différentes activités en CM2, quels choix et arbitrages devra-t-il effectuer pour que ce temps soit employé de la façon la plus efficace (eu égard à l'insertion des élèves au collège, et notamment à celle des élèves en difficulté) ? Par rapport à une situation initiale moyenne, à quelles activités et à quelles composantes en particulier de l'activité devra-t-on affecter davantage ou moins de temps ? Si toutes les activités sont a priori intéressantes, il peut être souhaitable de réduire du temps pour certaines d'entre elles pour en donner davantage à d'autres dans la mesure où cette réduction permettrait *in fine* d'améliorer l'insertion des élèves les plus en difficulté à l'entrée au collège. De façon à déterminer à quelle(s) activité(s) en primaire, il serait préférable d'allouer le temps dont on dispose, le raisonnement suivi (2) peut être décomposé en plusieurs étapes (graphique 4) :

D'après les résultats obtenus par les modélisations sous LISREL, il est mis en évidence que deux groupes d'aptitudes (les aptitudes logiques et les aptitudes d'innovation) jouent de façon positive et significative sur l'insertion des élèves au collège. Toutefois, parmi ces deux groupes de compétences, les aptitudes logiques exercent un

Graphique 3. – Schéma général de la modélisation envisagée

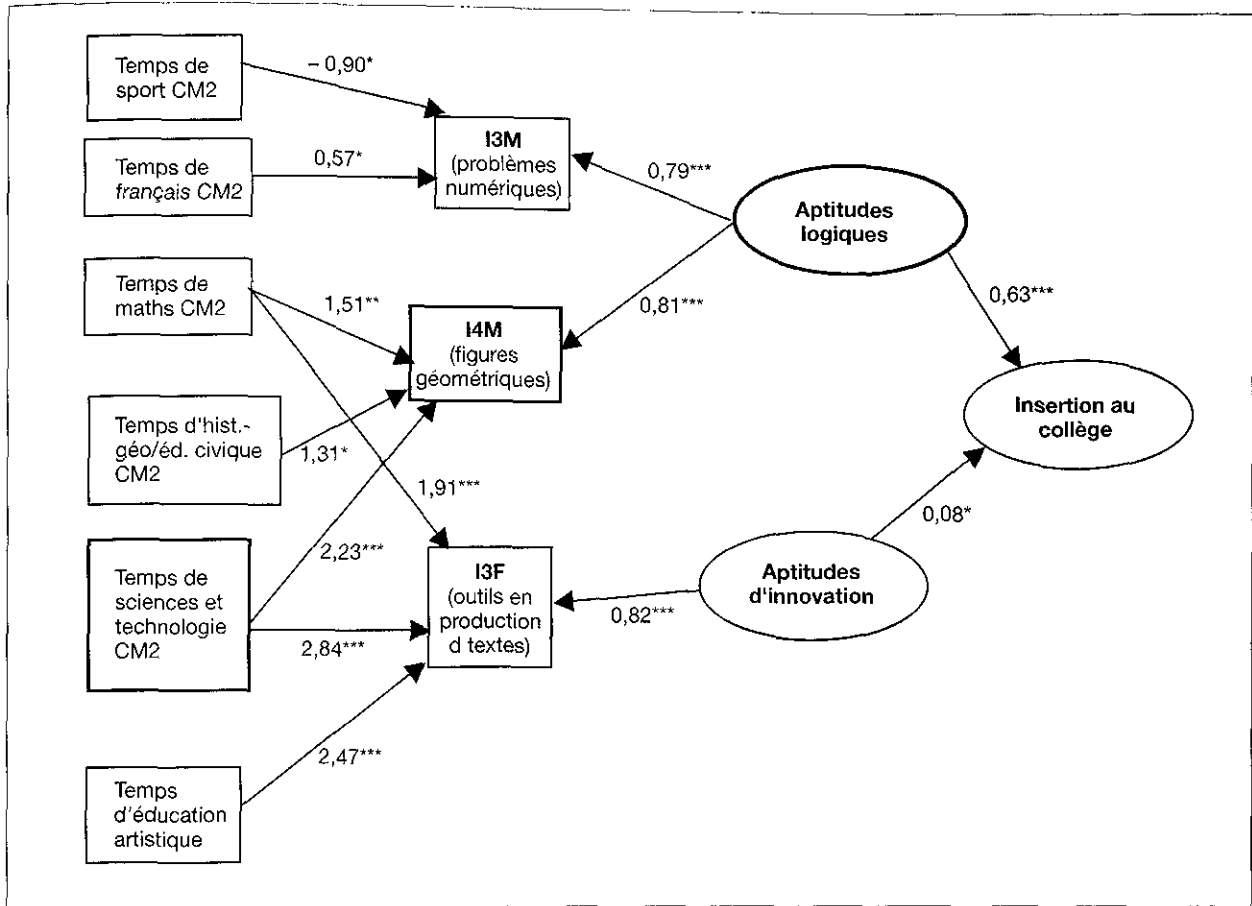


effet significativement plus substantiel sur l'insertion des élèves au collège, comparativement à celui exercé par les aptitudes d'innovation. On pourrait donc s'attacher en priorité à développer les aptitudes logiques.

Les aptitudes logiques acquises sont caractérisées par les scores obtenus aux items 3 et 4 de mathématiques à l'entrée en 6^e. L'item reflétant le mieux ces aptitudes logiques est l'item 4 de mathématiques (coefficient 0,81 significatif au seuil de 1 %. La différence avec le coefficient de l'item 3 de mathématiques n'est toutefois pas très importante : 0,79 ***). De façon à développer les aptitudes logiques (qui elles-mêmes influencent de façon très significative l'insertion au collège), on peut penser qu'il serait opportun d'améliorer les résultats obtenus par les élèves à l'item 4 de mathématiques à l'entrée en 6^e.

Reste alors à isoler les temps en CM2 qui paraissent être les plus influents sur les scores obtenus par les élèves à l'item 4 de maths. Dans notre échantillon, trois temps en particulier ont un effet positif et significatif sur les résultats des élèves à cet item. Ce sont les temps alloués en CM2 aux sciences/technologie, à l'histoire-géographie/éducation civique, et aux mathématiques. Plus particulièrement, l'effet le plus important sur les résultats des élèves à cet item 4 de maths est celui du temps affecté aux sciences/technologie (une heure supplémentaire allouée à cette activité en CM2 permettant d'accroître de 2,23 points les résultats obtenus à l'item 4 de mathématiques à l'entrée en 6^e). Vient ensuite le temps alloué aux maths en CM2 (à l'intérieur du temps alloué aux mathématiques, on s'aperçoit d'ailleurs qu'il est plus profitable d'allouer du temps à l'arithmétique, plutôt qu'à la géométrie pour améliorer les

Graphique 4. – Relations mises à jour entre les différents temps en CM2, les items déterminants des compétences acquises et l'insertion au collège



résultats obtenus à l'item 4 de mathématiques), puis le temps d'histoire-géo/éducation civique.

Dans notre exemple, de façon à favoriser l'insertion au collège (par l'intermédiaire des compétences logiques acquises), le temps supplémentaire devra alors être alloué en priorité aux sciences/technologie, puis aux mathématiques (arithmétique en particulier) et enfin en troisième lieu à l'histoire-géographie/éducation civique. Le même type de raisonnement peut être suivi par la suite pour poursuivre la détermination de l'ordre des préférences du décideur. Après l'item 4 de mathématiques, c'est l'item 3 qui représente le mieux les compétences logiques acquises. Pour cet item, le temps affecté au français en CM2 est

celui qui joue le plus favorablement. Ainsi, en quatrième position, vient dans le choix du décideur le temps à consacrer au français. Toutefois, à l'intérieur du temps consacré à cette activité, plusieurs composantes disciplinaires doivent être privilégiées. Plus particulièrement le temps passé à l'écriture est celui qui influence le plus fortement sur les résultats obtenus à l'item 3 de mathématiques en début de 6^e (coefficient 8,61 significatif au seuil de 5 %). Vient ensuite le temps passé à la poésie (coefficient 5,24 ***), puis le temps alloué en CM2 à la lecture (0,98 **).

Enfin, en dernier lieu, si du temps peut être consacré à l'éducation artistique, l'effet de cette variable sur l'insertion au collège (par l'intermé-

diaire des compétences d'innovation) est toutefois faible. Il paraît cependant plus propice d'allouer du temps à cette activité plutôt qu'à celles n'exerçant aucun effet sur l'acquisition par les élèves de compétences transversales, et donc par là, sur leur insertion au collège. Tel est le cas notamment du temps affecté aux langues vivantes en CM2 et aux autres activités (études, récréations).

Dans le cadre de cette étude, le temps alloué au sport en CM2 étant la seule activité exerçant un effet significativement négatif sur les résultats des élèves à l'entrée en 6^e (en particulier sur l'item 3 de maths), aucun temps supplémentaire ne devra lui être alloué. Au contraire la réduction du temps affecté à cette discipline permettra d'en dégager pour des activités permettant de favoriser l'insertion des élèves au collège.

Le tableau II résume, dans notre cas, l'ordre des choix du décideur qui permettrait d'améliorer l'acquisition, par les élèves, d'aptitudes transversales susceptibles de favoriser leur insertion au collège.

Tableau II. – Ordre de classement des préférences du décideur dans l'allocation du temps

Ordre	Disciplines	Moyenne observée dans l'échantillon	Direction
1	Sciences/technologie	1,6	+++
2	Mathématiques	5,0	++
3	Histoire-géographie/ éducation civique	2,3	+
4	Français	8,8	-
5	Éducation artistique	1,6	-
6	Langues vivantes et autres activités	1,3	--
7	Sport	2,5	---

La direction indiquée dans le tableau reflète les variations à envisager dans l'allocation du temps scolaire en primaire. En effet, l'ordre de classement des préférences du décideur n'est toutefois pas suffisant dans notre problématique d'allocation sous contrainte. Ainsi, il serait préférable dans la perspective d'améliorer l'insertion des élèves au collège d'allouer un temps supplémentaire aux

sciences/technologie, de dégager un temps peut-être légèrement moins important pour les mathématiques (notamment l'arithmétique), et d'augmenter dans une moindre mesure le temps d'histoire-géographie/éducation civique. Compte tenu de la contrainte globale de temps qui s'impose à l'enseignant (comme au décideur), si le décideur choisit d'allouer davantage de temps aux sciences/technologie, aux mathématiques et à l'histoire-géographie/éducation civique, il devra par ailleurs en affecter moins aux autres activités composant le programme. Dans ce sens, il serait préférable qu'il diminue le temps affecté au sport (sans pour autant le réduire à néant) qui exerce un effet négatif sur l'insertion, qu'il diminue le temps alloué aux langues vivantes et aux autres activités, et dans une moindre mesure le temps consacré au français, cette variable n'ayant pas un effet très significatif sur l'insertion au collège. Cela ne signifie pas pour autant que le temps alloué au français ne soit pas utile aux élèves, mais il est probable qu'un temps trop important soit consacré à cette activité, et qu'un effet de saturation soit à l'origine de la valeur du coefficient mise à jour.

POUR CONCLURE

Les résultats énoncés témoignent d'une spécificité apparente et s'inscrivent dans un contexte particulier. Ils doivent être soumis à la communauté scientifique avec la prudence qui s'impose et se gardent, compte tenu des outils utilisés et de leur construction instrumentale (notamment de la variable « insertion au collège »), de prétendre à une quelconque généralisation. Leur intérêt était toutefois d'apporter des éléments de réflexion différents visant à améliorer la compréhension d'un phénomène éducatif particulier. La recherche d'optimisation telle qu'elle est définie dans cette étude reste encore à un stade exploratoire dont l'un des principaux objectifs visait à en réduire la complexité. Elle a en fait tenté d'apporter des éclairages complémentaires sur le mode de fonctionnement et d'organisation de l'école, et de fournir des éléments factuels nouveaux susceptibles d'enrichir la réflexion portant sur l'utilisation du temps scolaire.

Sophie Morlaix
IREDU/CNRS Dijon
Université Paris XII

NOTES

(1) Comme mesure continue de l'insertion au collège, les scores obtenus par les élèves à l'évaluation finale en fin d'année de 6^e ont été examinés, cette mesure supposant implicitement que plus la note obtenue est élevée, meilleure est la qualité de l'insertion au collège. Cette mesure de l'insertion présentant quelques inconvénients (détermination précise de l'insertion des élèves moyens notamment), une mesure alternative a été déterminée (de nature discrète cette fois). Elle repose sur la détermination d'un pourcentage d'élèves qui ne peut s'insérer au collège en référence aux résultats obtenus aux tests de fin d'année. On a ainsi fixé, de façon arbi-

traire, un seuil minimal en dessous duquel les élèves sont censés s'insérer sans difficulté au collège. L'insertion est, dans ce cas, mesurée par une variable dichotomique prenant la valeur 0 lorsque l'élève n'a pas atteint le niveau minimal d'acquisitions ou la valeur 1 lorsque le score de l'élève en fin d'année se situe au-delà de ce seuil.

(2) Notons que la démarche exposée est propre à cette analyse et à l'échantillon qui s'y rapporte. Elle est à considérer comme une phase exploratoire d'un problème complexe (*l'allocation du temps scolaire entre disciplines*), et se garde de prétendre à une quelconque généralisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). – Étude des pratiques d'enseignement des maîtres des classes de CE2. **Les dossiers d'éducation et formations**, n° 44, septembre.
- ANDRÉANI E. (1967). – Le coût d'opportunité. **La revue économique**, n° 5, p. 840-858, septembre 1967.
- BECKER G.S. (1965). – A theory of the allocation of time. **Economic Journal**, vol. 75, p. 493-517.
- BLOOM B.S. (1974). – Time and learning. **American Psychologist**, University of Chicago, September 1974, p. 682-688.
- BRESSOUX P. (1994b). – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137.
- BURGUIERE E., HUSTI A., LANTIER N. (1991). – **École et temps**, Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique. Paris : La Sorbonne, 9-10 avril 1991, p. 157.
- CAILLE J.-P. (1997). – Niveau d'acquisitions à l'entrée en 6^e et réussite au collège. **Note d'information de la DEP du Ministère de l'Éducation Nationale**, n° 97-01, janvier.
- CHERKAoui M. (1979). – **Les paradoxes de la réussite scolaire**. Paris : Presses Universitaires de France, 4^e édition, 223 p.
- COUSIN O. (1993). – L'effet établissement, construction d'une problématique. **Revue Française de Sociologie**, n° 34, p. 395-419.
- CRAHAY M., LAFONTAINE D. (1986). – **L'art et la science de l'enseignement**. Éducation 2000. Bruxelles : Éd. Labor.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT VAN-ZANTEN A. (1992). – **Sociologie de l'école**. Paris : Armand Colin éditeur (coll. U), 233 p.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). – **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Presses Universitaires de France (L'Éducateur), 192 p.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988). – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »... **Revue Française de Sociologie**, n° XXIX, p. 649-666.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et carrières des élèves. **Les notes de l'IREDU**, n° 97/3.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, **Cahiers du centre Henri Aigueperse (IREDU/CNRS, Université de Bourgogne)**, 142 p., février.
- FAVRE B., PERRENOUD P. (1985). – Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement. In **L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**, Actes du colloque franco-suisse. 9-12 janvier 1984. Textes coordonnés par E. Plaisance, Éd. du CNRS, p. 55-72.
- FELOUZIS G. (1997). – **L'efficacité des enseignants**. Paris : Presses Universitaires de France (Pédagogies d'aujourd'hui), 194 p.
- GRISAY A., DETHIER A. (1993). – Les deux premières années de collège : le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes de travail et des savoir être. **Education et Formations**, n° 34, p. 21-34.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et de 5^e. **Les dossiers d'éducation et formations**, n° 32, novembre.
- GRISAY A. (1997). – Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collège. **Les dossiers d'éducation et formations**, n° 88, août 1997.
- HUSEN T. (1972). – Does more time make a difference ? **The Education Digest**, September, p. 10-14.
- LANCASTER K. (1966). – A new approach to consumer theory. **Journal of Political Economy**, n° 74, avril, p. 132-157.
- MARMOZ L. (1992). – Le temps scolaire et le temps contraint en économie libérale. Communication au colloque de L'AFIRSE : **Le temps en économie et formation**. Lyon, 28-29-30 mai 1992, p. 67-83.
- MILLOT B. (1974). – Le manque à gagner dans les études supérieures. In J.-C. Eicher, L. Levy Garboua, **L'économie de l'éducation**. Paris : Economica, p. 88-103.
- MORLAIX S. (1999). – **Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire. La transition entre école primaire et collège**. Thèse de Doctorat en science économique. Université de Bourgogne, 378 p., janvier 1999.
- SUCHAUT B. (1996). – **Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire**. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 387 p., janvier 1996.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 1 – MARS 2000

Numéro spécial : LE CONSEIL EN ORIENTATION

Serge BLANCHARD

Le conseil en orientation : introduction

Alexandre LHOTELLIER

L'acte de tenir conseil

Pascal MALLET

Que peut apporter la théorie de l'attachement aux psychologues du conseil ?

Alison J. FIELDING

Pourquoi les praticiens disent-ils que « la théorie n'est pas utile à la pratique » ?

Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle

Norman GYSBERS, Mary J. HEPPNER et Joseph A. JOHNSTON

Conseil et développement de carrière tout au long de la vie

Conrad LECOMTE et Vincent GUILLON

Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie

Josette ZARKA

Conseils et limites : limites du conseil au-delà des limites.

L'appel sans espace, l'espace des appels

Claude CHABROL

Contrats de communication et entretiens d'orientation,

dispositifs clinique ou psycho-social ?

Jean GUICHARD

Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 290 FF (44,21 Euros)
Étranger : 360 FF (54,89 Euros) – Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école

Christiane Page

Cet article propose, à partir d'un cadre théorique élaboré par Winnicott, une étude des processus en jeu dans l'activité de jeu dramatique menée en classe. L'acte d'apprentissage comme celui de création est une prise de risque. En introduisant le jeu dramatique en son sein, l'École intègre au parcours de formation la prise de risque inhérente à l'acte d'apprentissage comme à celui de la création. L'accent est placé : sur les conditions nécessaires pour l'émergence du jeu des élèves dans ses rapports avec la réalité ; sur la gestion en classe de la conduite de l'activité.

INTRODUCTION

Introduire une pratique théâtrale à l'école, c'est y introduire le jeu. Si à cette occasion l'enfant joue pour son plaisir (« L'enfant joue pour jouer, et pour lui, jouer c'est jouir », Château, 1946), l'adulte qui lui propose de jouer ne le fait pas vraiment pour cette raison, mais parce que l'éducation artistique offre la possibilité de finaliser les apprentissages, favorise le développement de l'expression et de la créativité, permet la découverte de l'autre et aide à la socialisation (1). Elle fait partie de la formation que l'école doit garantir à chacun pour le provoquer à s'impliquer de manière authentique dans des activités qui lui permettront, au travers des apprentissages réalisés, de construire sa vie affective et sociale présente et future. L'Éducation Nationale accepte qu'en son sein un espace de

liberté soit créé et qu'une activité comme le jeu vienne questionner un fonctionnement établi malgré la méfiance maintes fois pointée aussi bien à propos du jeu que de l'art et donc de l'imaginaire (Duborgel, 1991 ; Brougère, 1995). À travers cette démarche l'institution tente ainsi d'intégrer, au parcours de formation qu'elle propose, la prise de risque inhérente à l'acte d'apprentissage comme à celui de création (Serres, 1991 ; Aumont, 1992)

Dans cet article nous présentons une forme de pratique théâtrale utilisée dans l'Éducation (Primaire, Collège) : le jeu dramatique (2), (La nouvelle Éducation, 1926 ; Dienesch, 1947 ; Monod, 1983 ; Ryngaert, 1977 ; Oberlé 1987 ; Page, 1995) en pointant ce qui s'y passe à la lumière des travaux de Winnicott (1971) dont l'analyse sur le jeu, bien qu'issue de pratiques thérapeutiques, permet d'éclairer cette activité encore mal connue.

Winnicott insiste sur la nécessité de développer la capacité à jouer pour permettre l'émergence d'un individu « sain ». L'enfant qui joue « est ailleurs ». La caractéristique de cet « ailleurs » est de ne correspondre ni à la réalité psychique de l'individu ni au monde extérieur. C'est une aire imaginaire qui permet au bébé de s'aventurer dans des expériences à partir de la rencontre entre sa réalité psychique interne et le monde dans lequel il vit, les deux étant au départ confondus. À partir de l'adéquation illusoire entre une réalité psychique et une vie extérieure, l'enfant va progressivement élaborer une réalité externe à lui et l'accepter. Ce n'est pas qu'il prenne conscience de la réalité extérieure, mais il la recrée au moment où il peut la concevoir. Cette idée est fondamentale, c'est l'enfant qui construit une représentation du monde qui l'entoure. Il est dès lors confronté au problème du frottement entre ce qu'il perçoit objectivement et ce qu'il conçoit subjectivement. L'élaboration de cette aire d'expérience, préalable à l'existence du jeu et que Winnicott nomme « *espace potentiel* » nécessite un terrain de confiance.

Un échec lors de cette première expérience est déterminant pour sa vie future, mais dans certaines conditions la possibilité de faire l'expérience du jeu peut permettre à un individu d'élaborer cet espace potentiel, car, dans le jeu, le joueur vit une expérience similaire à celle du bébé, passant de l'illusion à la désillusion. Il ne peut le faire que dans un cadre sécurisant lui garantissant la certitude de ne pas s'y perdre et de retrouver au sortir du jeu un équilibre entre les mondes interne et externe.

Laissant de côté l'aspect didactique et la question des contenus (3), nous nous référons aux travaux de Winnicott pour mener la réflexion sur :

- les conditions nécessaires pour permettre au jeu d'exister dans un rapport dialectique avec la réalité.
- la position de l'enseignant/pédagogue dans la conduite de l'activité

PRÉSENTATION DU JEU DRAMATIQUE ET DE SON DISPOSITIF

Le jeu

- C'est un jeu collectif pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petits groupes. À partir

d'une proposition de jeu, chaque groupe construit un projet dramaturgique : il invente une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique (*drama*) puis la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres groupes. Enfin, les participants échangent autour de l'expérience afin de rejouer. Tout au long de ce parcours ils sont guidés par l'enseignant (ou, dans le cas d'un atelier de pratique artistique par un artiste professionnel (4)).

- Il se différencie du théâtre pour lequel la représentation est le but premier et résulte d'élaborations à des niveaux différents (auteur, acteur, mise en scène, spectateur) dans des temps qui parfois se chevauchent. Pratique d'initiation au théâtre, le jeu dramatique gère autrement ce travail et prend l'œuvre à sa source pour la développer jusqu'à sa réalisation dans le jeu improvisé sous le regard des autres. Le but est de privilégier le développement des capacités d'expression par l'expérimentation des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale.

- Il s'agit de **jeu** avec les caractéristiques définissant tout jeu : libre, circonscrit dans un espace/temps le différenciant de la vie courante et suscitant des relations de groupe (Huizinga, 1938 ; Caillois, 1958). Pour exister, il doit donc être débarrassé de toute contrainte non acceptée par les joueurs. La liberté peut sembler illusoire quand l'activité se déroule dans l'école, car la place du jeu reste problématique. On l'envisage plutôt sous forme de « liberté surveillée » dans laquelle l'objectif dévie parfois jusqu'à devenir la maîtrise des élèves par l'enseignant et non plus la maîtrise du jeu par les élèves/joueurs. Il est intéressant d'analyser les objectifs informés et parfois inconscients qui sous-tendent certaines règles imposées sans lien avec le but affiché de l'atelier de jeu dramatique. Dans la relation pédagogique, l'importance de l'inconscient non seulement de l'élève mais aussi de l'enseignant qui peut agir sous l'empire de ses pulsions sadiques inconscientes est depuis Freud (1908) reconnue et analysée (Millot, 1979, Fromm-Reichmann, Cifali et Moll, 1993).

- Le jeu dont il est question dans l'improvisation correspond au jeu en train de s'élaborer spontanément (*Playing*) défini par Winnicott (chap. 3 *Jouer. Proposition théorique*). Il permet à l'individu de travailler son rapport au monde ce qui est profondément éducatif et créatif. Ce travail passe par le groupe. La valorisation de la réalisation d'un projet conçu en commun, de la réussite du groupe, la

découverte des émotions partagées lors de cette entreprise, sont des aspects essentiels de l'activité, car ici le postulat de départ est résolument optimiste : l'individu se construit avec, dans et pour le groupe.

- Si jouer, c'est faire (Henriot, 1969, Winnicott, 1971), formule qui a eu du succès chez les praticiens des activités dramatiques, il faut accorder à ce *faire* une valeur symbolique afin de ne pas rester dans l'extériorisation brute des fantasmes (Chap. 2, *Rêver, fantasmer, vivre*). Le groupe de joueurs élabore une aire commune de jeu, « chevauchement d'espaces transitionnels » où chacun négocie les éléments puisés dans ses ressources propres, voire inconscientes, qui vont être utilisées sous une forme voulue et acceptée par le groupe pour un but précis : jouer l'histoire. Dans le produit joué, il restera des traces de ces fantasmes, mais, travaillés, symbolisés de manière à être acceptés par chacun. C'est une première approche de la démarche de l'artiste qui travaille à partir de matériaux divers pour en faire un produit culturel socialement reconnu.

Le cadre

Jouer c'est oser se risquer, être capable de maintenir la distance « jeu / réalité » et cela nécessite l'aménagement d'un terrain sécurisant, espace de « liberté protégée » en évitant l'incursion de contraintes extérieures au jeu. Les meilleures conditions ne sont pas données mais toujours à construire. L'organisation des quatre temps du jeu dramatique correspond à ces objectifs (Page, 1997).

- À partir d'une proposition, les joueurs se préparent à s'engager ensemble dans un jeu sur lequel ils s'accordent. Libres d'imaginer l'histoire et les personnages ils doivent respecter la règle « se mettre d'accord sur la fin », ce qui permet de s'entendre sur le sens du contenu du jeu projeté. D'autre part, pour des joueurs inexpérimentés, savoir, en s'engageant dans le jeu, quelle sera la fin, est rassurant.

- Sous couvert de personnages, ils expérimentent alors devant les autres ce qu'ils ont imaginé. Mise à l'épreuve du projet, le jeu est un essai qui permet de confronter un imaginaire individuel et collectif à une mise en acte. Il se passe dans un espace délimité et signifié comme différent de l'espace de ceux qui regardent.

- Ils échangent alors leurs points de vue sur ce qu'ils viennent de vivre. Ils ont été confrontés à

différents problèmes : l'expérimentation de la fiction, le déroulement du jeu par rapport au projet, les imprévus, les difficultés. Puis, ceux qui ont regardé parlent à leur tour et font des propositions (dont sont exclus les jugements de valeur).

Cette procédure instaure un sentiment de sécurité pour les joueurs. Ceux qui les ont regardés (les autres groupes de joueurs et l'enseignant ou l'animateur) ne leur disent pas ce qu'ils auraient dû faire, sous-entendant ainsi que ce qu'ils ont fait n'était pas valable. Différentes idées sont émises, parfois contradictoires : leur diversité même est une ouverture de sens. Les joueurs retiendront celles qui leur paraissent pertinentes, de leur point de vue. L'enseignant intervient ensuite et s'appuie sur le travail du groupe pour faire une nouvelle proposition amorçant le rejeu.

- Ce que les joueurs ont préparé, joué, puis discuté, leur apporte matière à réinvestir soit dans le même jeu, soit dans un autre jeu. En effet, par « rejeu » il faut entendre : jouer à nouveau, mais pas forcément le même jeu. Il vise plus à développer les capacités des joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière.

Ce parcours conduit les joueurs à considérer le jeu à partir de positions différentes : celle qu'ils ont avant le jeu quand ils l'imaginent, celle qu'ils ont pendant le jeu et qu'ils sont en action, celle qu'ils ont après le jeu lors des échanges et celle qu'ils ont lorsqu'ils regardent les autres groupes jouer à partir de la même proposition. Ce faisant, ils se construisent une représentation (toujours en mouvement) de la relation « jeu et réalité ».

Ce dispositif et cette conception de l'activité, en reconnaissant aux jeunes une grande liberté de décision génère des réactions parfois surprenantes mais auxquelles nous devons être préparés car la rébellion fait partie de la liberté que nous reconnaissons aux jeunes souligne Winnicott (chap. 11. *Concepts actuels du développement de l'adolescent*). À l'adulte de ne pas abdiquer et de répondre sans renoncer à des principes importants.

La mise en turbulence du cadre

La situation suivante illustre cette difficulté. Elle condense les problèmes que l'on peut rencontrer avec des jeunes en grande difficulté. Il s'agit d'une classe de réinsertion d'une quinzaine de jeunes (de 16 à 18 ans) exclus du système sco-

laire, au bord de la délinquance, en dérouté, n'ayant ni diplôme ni perspective d'emploi.

Les deux premières séances avaient été difficiles, mais les élèves avaient pu jouer et en avaient été satisfaits au point de décider au bilan d'améliorer leurs improvisations la fois suivante.

Ce jour-là, ils arrivent pour la troisième séance. Ils lancent leurs sacs à travers la classe et se laissent tomber sur des chaises. À ma demande de m'aider à écarter les tables pour créer l'espace de jeu, ils les projettent contre le mur, puis s'assoient ou s'allongent dessus. Ils attendent, ne s'occupent pas de ma présence. Je leur demande de se mettre en cercle pour que nous ayons un temps d'échange : « *On est bien là, on a rien à dire* » « *on vous entend de là* ». Mais, tout en étant dans un grand mouvement de turbulence, aucun n'ose franchir le pas du refus verbalisé et assumé. Je leur rappelle les improvisations qu'ils avaient jouées, les difficultés dont ils avaient triomphé et leur décision de faire un rejeu. Certains reconnaissent que c'était bien, mais qu'ils ont peur (ce qui me permettra d'insister, attribuant leur réticence à une peur que je jugeais surmontable) qu'ils n'ont plus d'idées, que cela ne sert à rien : « *Et puis il faut toujours qu'il se passe quelque chose* » « *Ouais et nous dans notre vie il se passe rien* ». Ils se lancent : « *de toute façon t'es rien* » « *tu f'ras rien !* » « *On est foutu* » « *alors on en a rien à...* » (geste à l'appui). J'insiste en leur demandant de faire les groupes. Sans bouger l'un me répond par un geste désignant trois groupes vaguement dessinés par leur position géographique dans la classe. – J'avais, me semblait-il, deux solutions : tout arrêter ou travailler à partir de leurs réticences. – J'annonce alors que le temps de préparation est commencé et que je vais passer dans les groupes, voir s'ils ont besoin d'aide.

– Pendant la préparation je vais d'un groupe à l'autre, pour les aider. Ils rient, parlent d'autre chose et affirment « *on réfléchit* ». Les trois groupes décident d'inventer une autre histoire, mais parlent en fait de tout autre chose. À la sonnerie, je pose : « *Après l'interclasse on passe au jeu* » ; ils sortent, en « meute », me laissant prête à renoncer.

Après l'interclasse je redéfinis l'espace de jeu et demande quel groupe passe en premier. Le fait de les interpeller en tant que groupe de jeu, les soude à l'intérieur des groupes, mais les divise en

tant que « classe » « *c'est eux qui passent en premier* » « *non, c'est eux* ». Je m'approche du groupe qui semble le moins réticent et demande s'ils se sont mis d'accord. Non, ils ne sont pas d'accord. Quelle est leur histoire ? « *C'est l'histoire d'un braquage. Non ! On pique des fringues dans un magasin. Ouais, et le mec y nous voit. Et on se cogne et je le démolis. Non. C'est lui qui me rattrape et il appelle la police* ».

Je leur demande de décider des personnages en les nommant (le vendeur, le client, le policier) et passe au deuxième groupe qui a une histoire prête : « *On voudrait jouer une fille qui a un copain et son père y veut pas. Et elle tombe enceinte et sa mère elle le voit. Et sa mère elle le dit au père. Et le père y veut tuer le copain et renvoyer la fille au pays* ».

Le groupe n° 3 n'a pas d'histoire et ne veut pas jouer. J'annonce que nous passons à la partie suivante : celle du jeu et que le groupe qui n'a pas d'histoire regardera le jeu des autres pour, après, en discuter.

Au moment du jeu, le groupe n° 1 accepte de jouer, mais ne veut pas aller dans l'espace de jeu : « *On est là, c'est bon* ». Je leur montre le porte-manteau sur pied qui se trouve dans un coin, en suggérant qu'il peut être utile pour les vêtements du magasin. Un garçon va le chercher, le pose près de la table où se trouve son groupe. Un autre déclare que ce n'est pas le bon endroit car dit-il « *là, c'est la caisse, il faut le mettre plus loin* » et il le déplace. À deux, ils mettent une deuxième table : pour le patron. Ils acceptent de mettre deux chaises pour représenter la porte d'entrée du magasin. Un espace de jeu prend forme.

L'improvisation est très rapide : Le client entre. Le patron est à son bureau. Le vendeur à la caisse. Le client prend un manteau et s'en va. Le vendeur bondit, le rattrape. Ils se battent. Le patron dit « *je fais la police* » et dit « *haut les mains* » avec deux doigts de la main pointés pour faire le revolver. Le jeu s'arrête. « *C'est délire* ». Ils discutent. Le « policier » me dit « *j'ai l'air d'un con, j'ai l'air d'un gamin en faisant « Pan-Pan »...* La prochaine fois, j'amène mon flingue ». Devant mon air perplexe, il me rassure (gentiment) : « *vous en faites pas, j'enlèverai le chargeur* ». À quoi j'ai répondu, me racrochant au cadre comme à une bouée : « *Au théâtre on fait semblant ; on n'a pas besoin de vrai revolver* » !

Ils décident de refaire le jeu immédiatement. Un garçon du groupe n° 3 signale que le policier ne peut pas être le patron. Lui, veut bien faire le patron. Un client, cela ne suffit pas. Il en faut deux ou trois pour que le voleur puisse prendre les habits. Cela permet que tous les élèves du groupe n° 3 (resté sans projet) s'intègrent au jeu, pour rendre service...

Ils jouent ce jeu dramatique trois fois de suite, en apportant des améliorations et discutant du thème choisi (*le braquage*), de la délinquance.

Les séances suivantes se dérouleront à peu près de la même manière en suivant une évolution lente. Un temps de réticence extrême, un temps de jeu « sur la pointe des pieds » et du rejou, parfois en échangeant les rôles, en discutant des résultats, des progrès, pour terminer par l'expression d'un sentiment de satisfaction et de la conscience de leur progression.

Ces jeunes en grande difficulté ont commencé à jouer, à faire semblant, à s'exprimer, à vouloir communiquer sur un autre mode que celui de la violence. Ils ont progressivement vécu cet espace de jeu comme un espace de liberté où n'étant pas jugés, ils pouvaient (re) construire une image positive d'eux-mêmes. À la fin de l'année, ils ont souhaité montrer leur travail au responsable de la mission d'insertion du Lycée Professionnel : « pour qu'il voie qu'on n'est pas des nuls ».

Cet espace de confiance dans lequel le jeu a pu naître s'est élaboré au fil des séances. Pour cela, j'ai dû accepter leur fonctionnement de « la première heure » pendant laquelle j'avais l'impression qu'ils vomissaient toute leur violence avant de pouvoir être disponibles pour le jeu. J'aurais peut-être pu les canaliser d'une manière différente. Mais je leur avais parlé de liberté. Ils la prenaient : liberté de paroles provocantes (les gestes de violence ou de provocation ont très vite disparu). De plus, leur violence m'était donnée à voir mais ne m'était pas destinée. Je me suis sentie parfois découragée, fatiguée, impuissante, mais jamais agressée en tant que personne. Au contraire, à partir du moment où ils ont compris que je les acceptais avec leur mode d'expression, ils ont montré beaucoup d'attention à mon égard.

Les séances sont devenues des temps de négociation entre eux et moi. Ils s'exprimaient avec leurs mots. Je leur faisais des propositions de jeu avec mes convictions et mes mots. Ils finissaient

par accepter ce qui venait de moi, comme j'acceptais ce qui venait d'eux, avec, je crois, autant de perplexité et d'hésitation mais aussi, progressivement, de désir, des deux côtés. Une fois, nous avons passé toute la séance en discussion. L'échange était réel. Cela rentrait dans le cadre ; je ne les obligeais pas à jouer, mais la relation n'était pas coupée. Nous avons parlé des difficultés à jouer ; de ce qu'ils avaient envie de jouer ; du plaisir de jouer ; de la peur. Ils m'ont demandé avec qui d'autre qu'eux je travaillais et ont été rassurés de constater que je travaillais avec des publics différents. À la fin de la séance, ils étaient satisfaits d'avoir pu discuter : « C'est bien de pouvoir prendre le temps qu'on discute, moi, maintenant je crois que j'ai moins peur ». Petit à petit s'est ainsi construit entre eux et moi, puis entre eux, un espace de communication et d'entente possible qui me semble correspondre au chevauchement des aires transitionnelles définies par Winnicott.

UN RISQUE PORTEUR DE CHANGEMENT : LA PROPOSITION

Clef de voûte de l'atelier, l'enseignant a pour tâche de mettre les jeunes en mesure d'utiliser et de développer leurs possibilités d'expression pour un projet de jeu leur appartenant et qu'il ne juge pas.

Cette fonction, pendant l'atelier, le conduit à prendre une distance par rapport à son savoir et à la nécessité de le donner à d'autres. Il travaille au contraire à laisser aux jeunes la possibilité de se l'approprier en fonction de ce qu'ils estiment être leurs besoins. Il doit donc renoncer à une position de toute puissance, parfois tentante lorsqu'elle lui est attribuée par ses élèves. Ce renoncement, qui n'est pas l'équivalent d'un effacement, permet aux sujets en situation de formation de faire usage de leur propre créativité. Le savoir de l'enseignant devient un objet à utiliser dans le sens où Winnicott parle de l'utilisation de l'objet par rapport à la relation d'objet. Le rôle du pédagogue se situe alors dans cet espace où le sujet dépasse la position de dépendance et utilise l'autre comme appui à sa propre créativité (Eschapsse, 1981). Encore faut-il que le pédagogue le permette et ait fait le deuil de son fantasme de toute puissance, comme la mère suffisamment bonne dont parle Winnicott. Et bien que l'atelier soit un lieu d'apprentissage, la volonté d'enseigner, de trans-

mettre un savoir n'est pas première dans cette conception de l'activité de jeu dramatique et c'est par-là qu'il y a ouverture pour une appropriation possible du jeu et de la démarche créative par le joueur dont le désir n'est pas rapté comme souvent dans la relation pédagogique (O. Mannoni, 1980). Le joueur reste sujet de son désir.

La proposition, comme la consigne cadre un champ d'expériences et permet aux joueurs de décider de leur parcours en fonction de leurs possibilités actuelles. Elle est ouverte, laissant l'imaginaire de chacun prendre place et cadrée de manière sécurisante pour lui donner la possibilité de se risquer dans un univers fictionnel qu'il construit avec les autres.

La proposition considère l'individu en formation en tant que sujet qui se constitue à partir de problèmes qu'il rencontre et qu'il identifie comme étapes à franchir. En l'acceptant l'individu se met en cause. Elle permet (car elle ne vise pas à obtenir une réponse déterminée) qu'il puisse faire l'expérience de ce que Winnicott a appelé l'aire de l'informe. Cette possibilité est absente de la consigne (5) qui renvoie à l'autorité du formateur, à l'extériorité de la loi, du savoir, qui fixe une norme, suppose un parcours à accomplir et vise à un but déterminé que l'élève doit atteindre comme d'après un patron dont les formes auraient été conçues par d'autres auxquels il est soumis ce qui peut le conduire à l'organisation d'un faux soi, pour reprendre l'exemple de Winnicott (chap. 2 ; *Rêver, fantasmer, vivre*).

Ici, l'enseignant qui fait une proposition fait confiance à l'autre et l'appréhende comme un sujet autonome, non dépendant, non contraint et par rapport à qui il a une responsabilité. Cela ne va pas sans risque : en effet, on propose si rarement dans les parcours d'éducation que le jour où on le fait, le risque est grand de se voir opposer un refus, quelle que soit la proposition faite. Ces refus peuvent avoir différentes causes, extérieures ou propres aux joueurs et ne doivent pas être exclusivement considérés comme signifiant une manifestation pathologique ou un rejet de l'activité ou de l'enseignant, mais aussi comme un acte de liberté, car la liberté de jouer implique celle de ne pas jouer ou d'arrêter de jouer, sans culpabilité. Gardant à l'esprit qu'il s'agit de jouer, les participants doivent sentir qu'ils peuvent refuser et qu'ils ne jouent que s'ils le décident. à défaut de quoi, il ne s'agit plus d'un jeu (au sens

de « play ») et la valeur formative de l'activité est menacée. Cela n'est pas sans poser de problèmes dans une classe, mais c'est leur résolution qui permettra au jeu d'advenir et aux élèves de la classes de se construire en tant que sujets.

– Une fille de dix-sept ans (dans la classe de réinsertion déjà citée) a répondu lors de la première séance : « *Puisque c'est une proposition, c'est pas obligatoire, alors moi je ne le fais pas* ». À ceux du groupe qui réagissaient, très mal à l'aise, attendant ma réaction, elle dit : « *De toutes façons on est toujours obligé, alors si on peut choisir sans être puni, je ne vois pas pourquoi je choisirais pas.* »

Ce refus a été l'occasion d'une discussion : « *Pourquoi on est là ?* » « *Pour faire ce qu'elle nous dit !* » « *C'est trop difficile pour nous !* » « *On n'a pas le droit de dire non* » « *Qui t'es toi pour dire non ?* ». En apprenant qu'ils ne seraient pas notés, la discussion a repris de plus belle : « *Pourquoi on va le faire alors ? Si ça sert à rien ?* ». Cet échange a été l'occasion pour eux d'entrer en relation (de s'exprimer, d'échanger des points de vue, de prendre le droit de dire son opinion et non de rester dans une opposition physique passive ou active) par la médiation de l'objet de travail proposé (la séance de jeu dramatique, le thème proposé) en le traitant différemment de ce que j'avais prévu, mais en le traitant.

– Même à l'école maternelle, les enfants perçoivent la possibilité de liberté qui se profile derrière la proposition. Il y a quelques années, alors « maîtresse ZEP », j'ai proposé à des élèves de grande section de maternelle de faire des marionnettes, (ce qu'ils attendaient depuis longtemps). Je les prenais ce jour-là pour la première fois, en demi-groupe dans une salle différente de leur salle de classe et sans l'enseignante titulaire de la classe. Deux garçons (5 ans) ont répondu par un refus à ma proposition de fabriquer des marionnettes. Je leur ai demandé ce qu'ils voulaient faire : « *Rien* »... « *Oui, on veut faire RIEN !* » Ont-ils répondu manifestement très contents du pouvoir qu'ils prenaient. Contrainte par la réalité de leur refus à aller plus loin, j'ai discuté avec eux leur rappelant le conte qu'on venait de raconter, et qu'ils avaient manifestement aimé. Puis, acceptant qu'ils ne fassent pas de marionnettes, je leur ai demandé ce qu'ils voulaient faire d'autre, parmi une liste d'activités très riches comme en propose l'école maternelle (peinture, modelage, dessin, bibliothèque, etc.) leur réponse : « *On préfère lire : les marion-*

nettes c'est pour les bébés ! et puis c'est trop difficile à faire, et puis on n'en a jamais fait... ».

Dans cet échange, au-delà de l'expérience du refus en tant que tel les enfants ont pu extérioriser plusieurs idées : l'activité proposée n'est pas très claire pour eux et doit être pour les « petits » (eux, sont « grands » : cinq ans). En même temps, elle est peut-être difficile. D'autre part, elle ne correspond pas à ce qu'ils viennent faire à l'école, c'est-à-dire apprendre à lire. Expriment leur point de vue sur l'activité, ils ont pu après un temps de discussion et d'échange, (pendant lequel je commençais avec les autres à installer le matériel nécessaire à la fabrication simple de marionnettes silhouettes) accepter d'essayer. Ils auraient encore pu dire non, d'autres activités étant possibles, mais après cette discussion et en ayant vu les autres commencer l'activité, ils ont pu décider eux-mêmes de faire les marionnettes ; c'est-à-dire réfléchir et voir si mes arguments étaient recevables. Ce n'est pas qu'ils avaient fait ce qu'ils avaient voulu, mais bien qu'ils avaient voulu ce qu'ils avaient fait, pour reprendre une formule de Claparède (1964). À la fin de la séance, l'un d'eux m'a dit : « *C'est bien les marionnettes, on pourra en refaire !* » Ce n'était pas une demande, mais une décision, presque une autorisation, (sûrement même une autorisation, qu'adulte, j'ai eu un peu de mal à recevoir en tant que telle...).

Dans ce travail, ce qui est en cause, c'est la position de l'élève et du maître par rapport au parcours qu'ils vont faire. Le refus d'un élève est une remise en question que l'enseignant prend souvent au niveau de sa personne et non de sa démarche ou de son contenu. Quand, au contraire, il situe le refus au niveau de sa démarche, il l'attribue invariablement à la résistance à l'œuvre dans le travail de formation, ce qui est parfois exact, mais peut aussi parfois être une protection, évitant de remettre en question un type de fonctionnement, le contenu d'une proposition ou son opportunité, un objectif inadéquat à la situation...

CONCLUSION

Cette fonction du jeu permettant l'existence d'une aire d'expérimentation de soi et des autres dans une relative sécurité se redécouvre aujourd'hui comme une nécessité sociale et culturelle. L'expérience créative du jeu permet l'émergence de possibilités insoupçonnées et est devenue un

des terrains de prédilection des activités formatives et thérapeutiques. Mais un danger me semble exister si pour tenter de régler des problèmes sociaux on envisage institutionnellement les activités dramatiques comme un outil pédagogique d'intégration sans en accepter le côté subversif. Il y a là un des paradoxes de l'activité de jeu qui est reconnue comme essentielle pour le développement de l'individu, qui permet une adaptation au réel, un élargissement des capacités créatives, qui a une fonction d'intégration, mais qui risque de perdre toutes ses propriétés dès qu'elle est instrumentalisée dans un but particulier. En effet ce but, lorsqu'il devient celui d'une institution, vise à faire de l'activité un moyen d'insertion à une société particulière, donc fermée et qui de cette façon résiste à l'évolution. Il s'agit alors d'obtenir des jeunes, par ce moyen, ce qu'on ne peut obtenir par des méthodes traditionnelles. Les moyens seuls diffèrent, la conception que se fait l'institution des finalités de la formation n'est pas mise en question. L'adaptation au réel devient ainsi l'acceptation d'une réalité sociale spécifique, l'élargissement des capacités créatives devient la formation d'individus adaptables à une société en mutation qui vise à sa reproduction ou à sa continuation (on a bien besoin d'individus capables de changer de profession une ou plusieurs fois au cours de leur vie) et non à l'ouverture d'individus qui pourraient la renouveler, la nourrir, ou la menacer.

Les idées fondamentales qui président au choix des activités à proposer sont donc essentielles. Dans un premier temps, ce ne sont pas tant les outils qui sont à définir, qu'une conception claire des objectifs des proposeurs. Si on cherche à permettre aux jeunes de se développer de manière globale en travaillant sur toutes leurs capacités créatives, il ne faut pas ignorer les risques de changement, de crise, de remise en question du chemin éducatif prévu. On ne peut savoir ce qu'ils vont inventer et il faudra bien accepter un jour d'y faire face et d'y répondre, et non plus ignorer des manifestations d'une remise en question d'un monde qui leur pose problème (exemple du langage des banlieues, de la violence dans les établissements).

La position de Winnicott rappelant que la rébellion fait partie de la liberté donnée aux enfants me paraît ouvrir un champ de réflexion important : on peut faciliter l'existence du jeu en acceptant sa dimension joyeusement subversive, mais on ne

peut pas l'utiliser pour un but extérieur au joueur *sous peine de l'abolir et d'aller à l'encontre du développement de la créativité des individus.*

« Laissons les jeunes changer la société et enseigner aux adultes comment voir le monde d'un œil nouveau. Mais puisqu'un défi est lancé par l'adolescent, l'adulte se doit d'y répondre, ce qui ne sera pas nécessairement une partie de plaisir. » (chap. XI, « *Concepts actuels du développement de l'adolescent* », p. 207).

En effet, le jeu ne fait pas seulement changer les joueurs, il permet de rendre visibles des visions différentes et interrogatives du monde, ce faisant, tout comme l'art, il contribue à son changement.

Ainsi, c'est toute une conception de la vie et de la société que Winnicott défend quand il écrit ces mots de conclusion dans son ouvrage **Jeu et réalité**. Le jeu (et en parlant du jeu, j'entends aussi jeu dramatique et activités théâtrales) n'est pas une activité à instituer dans le cadre d'un projet de société prédéterminée, mais à faciliter pour permettre aux individus de se développer. C'est un risque à prendre, non seulement pour les joueurs, mais pour les adultes proposeurs, pour l'institution et enfin pour la société qui de cette façon peut se modifier.

Christiane Page

IUFM de Versailles et Université Paris III
e-mail : galocri@club_internet.fr

NOTES

- (1) Les Instructions Officielles sur l'éducation artistique parues depuis 1987 définissent les objectifs de l'éducation artistique et les modalités de fonctionnement des différentes formes de pratiques artistiques.
- (2) Cette étude ne prétend pas englober toutes les formes de jeu dramatique, mais une forme spécifique née de la rencontre des mouvements d'Education Nouvelle ouverts aux recherches de la psychanalyse et de la volonté de rénover l'art de l'acteur. Depuis, aux côtés des militants de terrain, des personnalités comme Marie Dienesch (1947, École Normale de Sèvres) et Miguel Demuyck (CEMEA) ont contribué à développer cette pratique dans l'éducation et la formation des enseignants. Dans les années quatre-vingt le Groupe de Recherche JDP (*Jeu Dramatique et Pédagogie*) de l'Institut d'Études Théâtrales de Paris 3 auquel je participe, a travaillé plusieurs années sur le sujet.
- (3) Travail sur les formes de discours, la structuration du récit, les différentes situations langagières...
- (4) Le jeu dramatique est une pratique moins connue des comédiens professionnels intervenant dans les classes et qui

optent souvent pour d'autres pratiques, notamment le travail de textes, mais aussi d'autres formes de pratiques théâtrales telles que les marionnettes, le théâtre de mouvement, le théâtre forum (Page, 1998).

- (5) Les formateurs ont par rapport à la consigne des attitudes variables, la définissant comme une injonction prêtant soit à l'exécution soit à l'interprétation et au détournement. Elle est posée comme un ordre par rapport auquel les participants peuvent avoir des attitudes différentes allant de son respect le plus strict à sa négation pure et simple. Dans ce cas, le problème semble se poser différemment : en effet, la consigne met en place des obligations et désigne par-là même des interdits, se surajoutant aux règles de base et qu'on peut bien sûr transgresser, mais n'est-ce pas alors « permettre de faire » en développant la culpabilité ? Que gagne l'individu quand il paye cette liberté de faire ce qu'il pense juste, intéressant, valable (malgré la consigne et parfois contre elle) par une culpabilité même minimale (dans le cas d'un atelier de jeu) qui ne peut le conduire à une réelle autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BOUCHARD P. (1996). – **La question du sujet**. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (1995). – **Jeu et Éducation**. Paris : L'Harmattan.
- CAILLOIS R. (1958). – **Les jeux et les hommes**. Paris : Gallimard.
- CHANCEREL (1936). – **Jeux dramatiques dans l'éducation**. Paris : Librairie théâtrale.
- CHATEAU J. (1946). – **Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline : introduction à la pédagogie**. Paris : Vrin.
- CIFALI M. (1985). – **Pédagogie et psychanalyse**. Paris : Dunod.
- CLAPARÈDE É. (1964). – **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Paris : Delachaux et Niestlé.
- COUSINET R. (1925). – **Une méthode de travail libre par groupe**. Paris : Cerf.
- DIENESCH M. (1977). – **Jeu dramatique et éducation, 1947-1977**, Sèvres, CNDP.
- DUBORGEL B. (1992). – **Imaginaire et pédagogie**. Toulouse : Privat.
- FREUD S. (1969). – Les théories sexuelles infantiles (1908). In **La vie sexuelle**. Paris : PUF.
- GRADUEL (1993). – **Théâtre / Éducation, Recherche sur les modèles didactiques**. Paris : Recherche en expression, Publication de la Sorbonne Nouvelle.

HENRIOT J. (1983). – **Le jeu**. Paris : Synonyme SOR.
HENRIOT (1989). – **Sous couleur de jouer**. Paris : José Corti.
HUIZINGA J. (1988). – **Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu**. Paris : Gallimard (1^{re} édition : 1938).
LALLIAS J.-C., CABET J.-L. (1985). – **Les pratiques théâtrales à l'école**, Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle.
MANNONI O. (1980). – **Un commencement qui n'en finit pas**. Paris : Seuil.
MILLOT C. (1997). – **Freud Anti-pédagogue**. Paris : Champs, Flammarion (1^{re} édition : 1979).
MONOD R. (dir.), (1983). – **Jeux dramatiques et pédagogie : « Français, encore un effort »**. Paris : Edilig.
HENRIOT D. (1989). – **Jeu Dramatique et développement personnel**. Paris : Retz.
HENRIOT D. (1989). – **Créativité et Jeu Dramatique**. Paris : Méridiens Klincksieck.
PAGE C. (1997). – **Éduquer par le jeu dramatique**. Paris : ESF.
PAGE C. (coord.) (1998). – **Pratiques du Théâtre**. Hachette/ CNDP.

ROGERS C.R. (1971). – **Liberté pour apprendre**. Paris : Dunod.
RYNGAERT J.-P. (1977). – **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Paris : Cedic.
WINNICOTT D. (1975). – **W. Jeu et réalité : l'espace potentiel**. Paris : Gallimard (1^{re} édition : 1971).

Articles

ESCHAPASSE A. (1981). – Groupe en jeu. **VST**, Revue scientifique et culturelle de santé mentale éditée par les CEMEA, n° 167.
PAGE C. (1999). – Le sel de la rencontre de deux univers. **Cahiers pédagogiques**, n° 371, p. 23-25.
PAGE C. (1995). – Le jeu dramatique des enfants. **Cahiers pédagogiques**, n° 337, p. 23-24.
PAGE C. (1995). – Les coulisses du jeu dramatique. **Cahiers pédagogiques**, n° 337, p. 25-26.

Reuves

Les Cahiers pédagogiques : n° 337, n° 371.
La Nouvelle Éducation (dirigée par Cousinet) : six articles consacrés au jeu dramatique dans l'Éducation de 1926 à 1931 : n° 50, 55, 83, 84, 88, 99.
Théâtre public (1988) : n° 82/83.
Vers l'éducation nouvelle : n° 17, 20, 23, 279, 280, 479.

Institut National de Recherche Pédagogique
L'équipe-projet « éducation/formation/travail » organise
une journée d'études à Paris, le 24 mai 2000

Le domaine des enseignements technologiques et professionnels : quel objet scientifique ?

À l'initiative de l'Inrp, une journée d'études est organisée avec Lucie Tanguy, Directrice de recherches au CNRS (laboratoire *Travail et Mobilités*, Paris X-Nanterre), sur la constitution du domaine des *enseignements technologiques et professionnels* en objet scientifique. Ce chantier *encore déserté* en 1989 (cf. *Formation/Emploi*, n° 27/28, juillet-décembre 1989) a été fortement investi en une décennie. La récurrence des questions sociales de chômage, d'insertion, et de licenciement des salariés, liées aux problèmes économiques de restructuration et de redéploiement, a entraîné, par exemple, un accroissement des propositions d'appels d'offres de recherche.

La mise en regard des différents modes d'investigation du domaine, l'état des lieux des savoirs et des connaissances actuelles ainsi que les lacunes et les perspectives en matière de recherches seront interrogés. Les questions relatives à l'exception française de dévalorisation des enseignements techniques et à leur place dans les politiques actuelles d'enseignement seront mises en débat.

Cette journée s'adresse aux chercheurs, aux décideurs, formateurs, enseignants qui se sentent concernés par l'approche scientifique de l'objet.

Après l'intervention de Lucie Tanguy sur la constitution du domaine en objet scientifique, trois panels d'une heure trente réunissant cinq interventions suivies d'un débat avec les participants seront organisés au cours de cette journée autour des thèmes suivants :

- 1. Histoire et connaissance des Institutions.***
- 2. Les contenus de formation, certifications et diplômes.***
- 3. Ecole et Entreprise : apprentissage et stages.***

Renseignements :
Frédéric Maréchal, Tél. 01 46 34 90 86
Département de Didactiques des Disciplines
Inrp, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05

NOTE DE SYNTHÈSE

Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives

Yves Dutercq

La contribution que nous proposons ici se veut à la fois note de synthèse et réflexion prospective. L'administration de l'éducation est en pleine transformation et cette période de remise en question est propice à l'émergence de modèles d'analyse, d'outils de référence et de modes d'action inédits. Il est vrai qu'elle ne constitue plus tout à fait un monde à part et qu'elle est aujourd'hui touchée comme tous les autres domaines de l'administration par la diversification des acteurs des politiques qu'elle sert et par les débats et conflits que cette diversité suscite. Pour comprendre ces évolutions et imaginer de quoi l'avenir peut être fait, il faut parier sur la naissance d'une nouvelle théorie de l'administration de l'éducation, née de la territorialisation des politiques éducatives que la décentralisation et la déconcentration impulsées au cours de la décennie quatre-vingt ont provoquée durant la décennie suivante. C'est ce à quoi ce travail essaiera de contribuer.

ADMINISTRATION, ÉVALUATION ET POLITIQUE : UNE ARTICULATION PROPICE À L'ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE

L'administration de l'éducation s'est largement construite en référence à deux sciences privilégiées : la science administrative d'une part, qui, tout imprégnée de droit, lui offrait les éléments propres à bâtir un cadre réglementaire abondant (Lefebvre, Mallet et Vandevoorde, 1996 ; Perié et Simon, 1997) et l'on pense en particulier à l'importance prise par le corps de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale depuis trente d'ans (IGAEN, 1999) ; la sociologie des organisations, d'autre part, qui a servi de modèle dominant pour l'analyse du fonctionnement des différentes composantes du système éducatif, comme elle l'a d'ailleurs fait dans d'autres organisations administratives (Demailly, 1992 ; Derouet, 1994).

Si nous ne saurions mésestimer ces apports, il nous semble utile de mesurer aujourd'hui l'intérêt de s'appuyer sur les travaux produits par les spécialistes de science politique et de sociologie politique qui ont l'avantage sans doute de proposer des concepts dynamiques mieux adaptés à ce qu'est

devenu le système d'enseignement, son organisation et son administration. Du reste, les frontières entre disciplines n'ont ici plus guère de sens, puisque la science administrative est elle-même largement pénétrée par cette dynamique politiste et que la sociologie des organisations se consacre de plus en plus à l'analyse du changement, avec un attrait marqué pour les théories managériales (Mintzberg, 1982 ; Friedberg, 1993 ; Finger et Ruchat, dir., 1997). Ajoutons que la perspective économique, et les nécessités d'évaluation qui l'accompagnent, occupent désormais une place essentielle eu égard aux objectifs de meilleure efficacité que se donne toute administration publique moderne (Crozier et Thœnig, 1975, Deleau *et al.*, 1986 ; Corcuff, 1993), celle de l'éducation comprise (Thélot, 1993 ; Vogler dir., 1996). C'est cette confrontation fructueuse que met en lumière la parution récente d'ouvrages collectifs, souvent issus de séminaires qui convoquent autour de l'étude des phénomènes de décentralisation et de déconcentration des spécialistes aux modèles divers (David *et al.*, 1995 ; Faure Pollet et Warin, 1995, Grémion et Fraisse, 1996 ; Affichard, 1997).

Les travaux des spécialistes de l'éducation se sont, dans la foulée, ouverts aux mêmes formes de débats, où modèles et références cherchent à se compléter plus qu'à s'affronter et, nous le verrons, des courants aussi pointus que ceux, par exemple, de la microsociologie politique (cf. infra), de la sociologie interactionniste (cf. sur ce point Joseph et Jeannot, 1995), la sociologie de la justification et l'économie des conventions, (cf. notamment Boltanski et Thévenot 1989 et 1991, *Revue économique*, 1989) ou encore la sociologie de la traduction (par exemple Callon, 1986 ; Corcuff, 1993a) ont sans doute à apporter une contribution déterminante.

Les suites de la décentralisation et la redistribution du pouvoir d'État

Il existe un modèle français fort en matière d'administration publique et, depuis plusieurs années, chacun s'accorde à dire que ce modèle est en crise. Cette crise est la résultante d'un ensemble de facteurs qui ont conduit à remettre en cause à la fois ses valeurs de référence, ses normes d'action et ses modes opératoires. Les facteurs en question sont nombreux et d'origines diverses, aussi nombreux et aussi divers que ceux qui ont tenté d'expliquer cette crise, au premier rang desquels il faut citer les spécialistes de politiques publiques (Dupuy et Thœnig, 1985 ; Jobert et Muller, 1987 ; Meny et Thœnig, 1990, Muller, 1992, etc.).

On peut toutefois s'essayer à catégoriser ces facteurs de crise en les rattachant à quatre défis contemporains (Muller, dir. 1992 ; Bartoli, 1997) : le défi des alternances politiques qui ont secoué la France depuis le début des années quatre-vingt, le défi des ouvertures vers l'extérieur (européanisation, mondialisation), le défi de la décentralisation et de l'émergence des territoires (*qui s'accompagne de la montée des politiques publiques locales au détriment de la politique nationale*), enfin le défi de la modernisation (qui recouvre de nombreux changements sociaux et culturels et oblige l'administration publique à chercher de nouvelles règles et de nouveaux modes d'action, notamment sous la pression de la concurrence et de la demande des usagers). Une des principales réponses à ces défis a consisté à accompagner le mouvement de décentralisation, qui entraînait une véritable redistribution du pouvoir d'État, d'une évolution propre à l'administration elle-même, sa déconcentration (Gerbaux, 1992 ; Grémion, 1992 ; Grémion et Fraisse dir., 1996).

Cette mise en question a touché bien évidemment la politique éducative centralisée, avec toutefois un léger décalage dans le temps (Champagne *et al.*, 1993). Il est vrai que l'éducation nationale est un monde en soi et que l'administration qui en a la charge dispose d'une force de résistance plus grande encore que celle des autres administrations (Durand-Prinborgne, 1992b ; Mallet, 1998). Il y a donc tout intérêt à aller voir ailleurs, dans d'autres administrations, quelles réponses a pu apporter la déconcentration face à ces défis.

Le constat que l'on peut faire c'est qu'en fait de déconcentration, c'est plutôt à un transfert massif de compétences des administrations d'État déconcentrées vers les collectivités que l'on a assisté dans bien des domaines (celui de l'équipement en est un bon exemple, cf. Pavé, 1992 ; Corcuff et Lafaye, 1993). Ce transfert donne un pouvoir substantiel aux élus locaux et permet dans plusieurs cas la naissance d'un nouveau mode de gouvernement local (Sorbets, 1992 ; Faure, 1994 et 1997 ; Le Gallès, 1998) dont on trouve les prémices chez les théoriciens anglo-saxons contemporains de la gouvernance (Kooiman *ed.*, 1993 ; Duclaux-Williams, 1993 ; Rhodes, 1996 ; Pierre *ed.*, 1997 ; *etc.*).

Ces rapprochements invitent à se poser trois questions complémentaires : la glose sur la relation entre décentralisation et déconcentration et donc entre politique et administration est-elle pertinente dans le domaine de l'éducation ? les évolutions perçues dans des espaces de traditions administrative et politique bien différentes sont-elles transposables en France ? et, pour aller jusqu'au bout du raisonnement, dans quelle mesure ces mises en question constituent-elles des signes pour l'administration française de l'éducation nationale et comment doit-elle y répondre ?

Certains travaux récents fournissent une première réponse globale à ces questions : de nombreux éléments des politiques éducatives territoriales ou locales mettent à mal le contrôle que l'État peut exercer à travers ses services déconcentrés (Mabileau, 1993 et 1997). Les collectivités les plus riches et les plus ambitieuses n'hésitent pas à suppléer ou à court-circuiter l'administration de l'éducation nationale là où elle est en défaut et, éventuellement, à faire ressortir ses défaillances (Dutercq, 1996 ; Bel, 1996 ; van Zanten, 1997). Le pouvoir des élus et notables sur la politique éducative locale n'est pas nouveau (Savoie, 1998), mais il peut s'exercer de manière plus incisive à l'égard d'unités devenues partiellement autonomes, dont la liberté gagnée s'accompagne aussi d'une moindre cohésion et d'une plus grande fragilité face à la tutelle institutionnelle ou symbolique des présidents de conseils régionaux ou de conseils généraux et des maires de grandes villes (Henriot-van Zanten, Payet, Roulleau-Berger, 1994 ; Thin, Henriot, Vincent, 1996 ; Derouet-Besson, 1991 et 1998 ; Dutercq, 1999a).

Procéduralisation, évaluation et expertise : les rapports entre administration publique et usagers

La décentralisation, en faisant éclater les lieux de pilotage et de mise en œuvre (Grefte, 1992 ; Institut de la décentralisation, 1996), en instaurant des formes de tutelle partagée (entre État et collectivité, comme c'est le cas à l'égard des établissements d'enseignement secondaire), pose d'évidents problèmes de coordination : comment décider et administrer dans un tel contexte ? Une série de colloques, organisés dans les années quatre-vingt-

dix sous l'égide de l'Institut international de Paris-La Défense, s'interroge sur les moyens de transformer les modes d'action publique dans un contexte de décentralisation : l'alternative qui oppose gestion étatique à décentralisation purement marchande peut-elle être dépassée ? À côté d'une telle forme de décentralisation, il y a à chercher un modèle démocratique de la décentralisation qui tendrait à mettre en avant les acteurs et à tisser des liens entre eux, mais qui appelle des modes de régulation complexes (Affichard, 1995).

En effet les éléments de réponse doivent être empruntés à des modèles d'analyse très variés qui confrontent la décentralisation aux problèmes pratiques de coordination de l'action qu'elle pose et tentent de redéfinir la légitimité de l'intervention de l'État (Affichard, 1997). L'irruption de l'évaluation (Corcuff, 1993b) et le développement de la procéduralisation (De Munck et Verhoeven, 1997) sont des corollaires inévitables du bon fonctionnement de la décentralisation et de la limitation de ses dérives. L'État doit se consacrer aux missions qui correspondent à ces deux formes de régulation.

Dans une administration localisée, les agents se retrouvent face à des situations que la référence unilatérale au règlement ne suffit pas à traiter : c'est précisément la délégation qui leur est faite d'éprouver la validité des cadres réglementaires dans les conflits courants. Ces conflits, dus aux différences d'interprétation de la règle, se développent justement en raison de la latitude plus grande qui est laissée au jeu de l'interaction entre agents et usagers (Jeannot, 1998). Cette attention à la variété des cas individuels et des situations que permet l'assouplissement des règles et la localisation du traitement des problèmes implique en retour une plus grande complexité du travail des agents et un recours constant à la procéduralisation. Bien plus, cette procéduralisation revêt souvent des formes juridiques et parfois juridictionnelles, quand s'opposent à propos d'un même fait deux légitimités apparemment inconciliables. Des exemples nombreux nous sont donnés par l'actualité éducative, notamment autour de la définition de la laïcité, autour de celle de la sécurité ou encore de la garde des enfants, autour de la nature des sanctions et des punitions. De ce point de vue, les chefs d'établissement ont constamment à exercer leur responsabilité juridique, à la fois à l'intérieur de l'établissement en tant que juge-arbitre, puisqu'ils ont la charge d'y faire respecter la loi et le règlement, et à l'extérieur, puisqu'ils représentent l'établissement en cas de plainte et de mise en œuvre d'une procédure juridique (Séval, 1991 ; Toulemonde, 1996). Ainsi est marquée la reconnaissance des établissements d'enseignement comme espaces publics où s'exerce pleinement la loi commune (Obin, 1996).

Le droit reste donc une donnée fondamentale de l'administration publique : il la fonde mais, plus encore en période de dispersion de lieux de son exécution, il fournit les instruments de son action et lui procure les garanties nécessaires (Durand-Prinborgne, 1992c), notamment dans ses rapports avec les administrés et tout particulièrement comme référence et mode de régulation de relations intensifiées entre agents et usagers. De cette manière, la peur qu'il suscitait initialement a largement disparu des esprits des responsables éducatifs et c'est d'appropriation du droit que l'on peut aujourd'hui parler (Olive, 1994 ; Picquenot, 1998). C'est même l'ensemble des personnels qui ne peuvent plus être de simples exécutants d'une autorité supérieure mais doivent se faire interprètes de textes de plus en plus nombreux et complexes, car le contenu politique y est à la fois très présent et très diffus, d'où le développement d'un référentiel qui repose sur le règle-

ment du contentieux et la jurisprudence en matière des dispositions nouvelles (cf. à ce propos la rubrique idoine de la revue *Savoir*).

Un des objectifs de l'évaluation est justement de produire des données synthétiques et accessibles au grand nombre et de limiter ainsi les excès de procédure qui contraignent souvent l'action et exacerbent les relations entre parties prenantes. Le développement de l'évaluation des politiques publiques en France répond donc à la fois à des obligations techniques et politiques : il s'agit, d'un côté, d'assurer une meilleure efficacité du système politico-administratif (en particulier au niveau décisionnel) et, de l'autre, d'améliorer les rapports entre usagers-citoyens et État-service public (Kaufman *et al.*, 1986 ; Duran et Monnier, 1992 ; Joseph et Jeannot, 1995 ; Kessler *et al.*, 1998).

C'est pourquoi la participation des usagers est souhaitable dans le processus même d'évaluation. Certains services publics y souscrivent de plus en plus volontiers, dans le domaine du transport ou dans celui de l'énergie notamment. C'est beaucoup moins le cas dans celui de l'éducation où les tentatives pour associer les usagers à la démarche d'évaluation ou d'expertise ont souvent déçu (Derouet-Besson, 1998). Les difficultés d'accès sont trop grandes et entravent la réflexion. C'est donc plutôt en aval de la démarche évaluative qu'interviennent les usagers : les données fournies par l'expertise ne suffisent pas, il faut elles-mêmes les interpréter. Mais une autre difficulté surgit : assurément, des compétences sont à développer pour pouvoir participer au débat public souhaité, or, en raison de l'inégalité des ressources, ce débat soit n'a pas lieu, soit tourne à la mystification (Dutercq, 1995).

Ce foisonnement de l'évaluation s'accompagne d'une montée en puissance de ses spécialistes : le rôle de l'expert est devenu déterminant et son pouvoir parfois exorbitant. Le principal intérêt de l'expertise comme de l'évaluation est en effet d'apporter des éléments de référence, des points fixes à la fois à l'action et au débat public que l'action doit susciter lorsqu'elle est politique (Auvolat et Warin, 1998). Mais quelle est la marge entre expertise et interprétation ? Toute expertise est interprétation, toute interprétation s'élabore au nom de références, d'un idéal, parfois d'intérêts (Van Haecht, 1996). Les experts ne sont pas toujours enclins à produire les tenants de leur travail, et cette réticence à donner le sens rend d'autant plus difficile la participation des usagers (Warin, 1993). Cette ambiguïté s'explique peut-être par le fait que le processus d'évaluation est activement surveillé par les commanditaires et les évalués et que l'indépendance des experts n'est que rarement assurée (Dutercq, 1999 ; Meuret, 1998). La phase d'interprétation des résultats des évaluations est la plus problématique : les experts sont censés fournir des repères afin de donner un sens au débat public, mais ces repères ne sont pas des preuves et restent toujours discutables. L'évaluation de l'école nous en donne des exemples nombreux : les différentes formes d'évaluation des établissements d'enseignement, destinées à éclairer l'action des responsables et à fournir des instruments de pilotage (Thélot, 1994), ont bien du mal à ne pas se transformer en classement ou en palmarès (Demailly *et al.* 1998 ; Pelletier, dir., 1998).

Cet écueil n'est pas propre à l'Éducation nationale : il se pose plus globalement en France le problème de la faiblesse de l'évaluation des politiques publiques locales, qui ne dispose ni de référentiel propre autre que ceux de l'expertise et de l'évaluation d'État, ni de véritables spécialistes autres que des chercheurs et des consultants privés (Spennlehuier, 1998).

Cela ne doit pas pour autant conduire à négliger les procédures d'évaluation, mais incite à mettre entre les mains des équipes des établissements des instruments suffisamment fins : c'est bien l'intention du dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) élaboré par l'ancienne Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, à destination des lycées puis des collèges (Émin, 1996) – et bientôt des écoles primaires dans une version nouvelle (Louis 1998). Les initiateurs des IPES se sont efforcés d'importer les savoirs sur l'évaluation produits dans d'autres champs de l'action publique pour les traduire à destination de celui de l'éducation. Les IPES, de cette manière, n'évaluent pas des performances brutes mais des formes d'efficacité relatives, du type de la valeur ajoutée (Émin et Sauvageot, 1998), empruntées aux travaux d'économie (Lémelin, 1998) et surtout diversifiées : les résultats scolaires des élèves mais aussi leurs progrès en matière de socialisation ou de bien-être (Grisay, 1997). On en voit les premiers effets dans les initiatives, prises au niveau régional d'évaluation, des politiques éducatives locales, qui ne sont pas limités aux seules finalités scolaires mais visent à les articuler au projet de socialisation (Wallez, 1998).

Décider et réguler : redéfinir le rôle de l'État dans un contexte de décentralisation

L'État peut-il avoir un autre rôle que celui de gérer passivement et de contrôler, en s'appuyant sur des procédures systématiques d'évaluation ? Ne peut-on imaginer au contraire de conserver à l'État un rôle d'acteur, du moment qu'il ne se trouve pas en position de domination exclusive ?

Dans ce cas, c'est au niveau de l'impulsion des évolutions et des innovations qu'il retrouverait la place qui lui convient dans la mesure où une telle forme d'action ne peut être que politique (Camus, Corcuff et Lafaye, 1993). Qualifier l'action publique de politique, c'est vouloir donner un sens à cette action, principalement en assurant le respect des principes de justice, mais aussi en leur donnant un objet car c'est d'eux que se servent les acteurs dans leur activité quotidienne.

Si tous les principes sont estimables, ils ne sont pas pour autant également adaptés à tous les champs d'action : on peut ainsi s'interroger sur la pertinence de la régulation marchande dans le domaine de la justice, de la santé, de l'environnement et bien sûr de l'éducation (Evers et Lakomski, 1991 ; Ball et van Zanten, 1998). Pourtant, on peut citer de nombreux exemples de pays où dans de tels domaines le marché sert désormais de référence, en particulier dans ceux qui ont été touchés par la révolution néolibérale (Angleterre et Nouvelle-Zélande par exemple) ou encore dans les pays du second monde qui peinent à rattraper ceux du premier, et nous pensons ici aux puissances émergentes d'Amérique latine ou d'Asie (Coraggio et Torres, 1997).

De cette manière la question se pose de savoir dans quelle mesure l'État est encore acteur et les avis sont sur ce point partagés ou, au moins, nuancés. Certains affirment que son rôle reste prééminent en mettant en avant le mode de l'institutionnalisation de l'action collective, qui laisse à l'État une mission distributive – protéger et répartir les rôles – et une mission constitutive – fixer les règles et contrôler leur respect (Duran et Thœnig, 1996). La grande nouveauté dans ce modèle interprétatif est que l'État se trouve

désormais dans une situation de non monopole et qu'il ne bénéficie plus *obligatoirement d'une légitimité a priori*, d'où la nécessité pour lui d'appréhender la négociation. D'autres parlent simplement d'État évaluateur, voire d'État animateur. Ce qui revient, d'une certaine manière, à limiter l'action de l'État, même si la forme de contrôle que suppose l'évaluation permet sans doute d'aller très loin dans la définition de fait des politiques. Ces questions trouvent toute leur pertinence dans l'analyse du rôle de l'État en matière de définition et d'encadrement de l'action politique éducative (Neave, 1988 ; Loveless, 1998 ; Van Haecht, 1998).

Mais se pose alors la question du statut que doit revêtir l'instance évaluative et de l'externalité par rapport aux objets de l'évaluation. Quel doit être le lien entre experts et évalués ? Autrement dit : quand il s'agit de politiques publiques, l'expertise peut-elle être publique ? ou doit-elle être privée ? La question posée a une portée plus générale : quelle place réserver au secteur privé marchand dans l'action publique éducative.

L'exemple le mieux connu se rapporte aux motivations des familles qui choisissent l'école dite privée : son succès tient au fait qu'elle offre un recours largement utilisé par ceux qui souhaitent échapper à la sectorisation qui prévaut dans l'école publique (Langouët et Léger, 1991 et 1997 ; Héran, 1996). L'étude territorialisée du marché de l'éducation dans la banlieue parisienne est sans équivoque sur ce point : le public conserve les élèves issus des familles les plus défavorisées et qui cumulent les difficultés d'ordre scolaire et social (Broccolichi et van Zanten, 1997).

Cette répartition des rôles est à relever. L'évaluation de fait laissée ici à certaines catégories d'usagers conduit à une surestimation de l'efficacité de l'enseignement privé au détriment de l'enseignement public (Ben-Ayed, 1998) qui se situe dans une dérive plus générale qui consisterait à laisser à la charge de l'État ceux dont le privé ne souhaite pas s'occuper : les plus pauvres, les plus démunis, les « assistés », les marginaux. Un égal traitement de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat, comme le pratiquent certaines collectivités territoriales dans le cadre de leur politique éducative, conduit à un renforcement de l'impact des établissements qui ont la possibilité de sélectionner leurs élèves ou d'établir des critères de choix, quels que soient ces critères. De cette manière, les aspects positifs de l'action publique seraient passés du côté des collectivités territoriales alors que la prise en charge de la difficulté ainsi que la répression seraient devenues le seul apanage de l'État (Grémion, 1998). Si cette vision des choses est à relativiser, en particulier pour ce qui concerne la répression (police municipale), il est vrai que *de plus en plus ceux qui gardent une position sociale et ont un métier sont pris en charge par les collectivités* alors que ceux qui sont en situation incertaine font appel à l'État. C'est le cas des politiques urbaines : il suffit de comparer l'action des offices publics de HLM à celle des sociétés anonymes qui gèrent un autre parc de HLM (Grémion et Fraisse, 1996).

Pour faire pièce à un tel partage, le public se laisse dans certains cas contaminer par le privé, le second imposant son système de valeurs et ses modes d'action au premier (Gatto et Thœnig, 1993). On peut voir là les signes annonciateurs d'une extension du marché jusque dans des sphères qui en étaient encore protégées et fonctionnaient dans une logique de service public : transports en commun, courrier, etc. L'État, selon le principe de la péréquation, est amené à compenser là où le marché ne fonctionne plus, c'est-à-dire quand il n'y a pas rentabilité (Chauvière et Godbout, 1992,

Jeannot, 1998). On a cru l'école à l'abri de cette extension, or au développement de comportements consuméristes chez les parents et les élèves attesté depuis plusieurs années (Ballion, 1982 et 1991 ; Dutercq, 1998a) s'est ajoutée la propension de certains établissements publics à entrer dans ce jeu, souvent pour ne pas sombrer face au dynamisme de l'enseignement privé, parfois pour concurrencer d'autres établissements publics (Derouet et Dutercq, 1997 ; Van Zanten, 1999).

L'administration de l'éducation se trouve face à un dilemme dont la portée politique est patente : ouvrir le choix de l'établissement aux familles en assouplissant la carte scolaire, comme cela s'est fait parallèlement à l'instauration du statut d'établissement public local d'enseignement et en accord avec le développement de projets d'établissement, ou au contraire la resserrer et limiter au strict nécessaire les mesures dérogatoires, selon une tendance qui semble prévaloir depuis peu pour faire pièce à l'accélération de la dérégulation des flux scolaires dans les quartiers populaires, mesure dont le contrôle strict est impossible et la légitimité discutable (Broccolichi, 1998).

Cet exemple développé montre bien que concevoir une administration de l'éducation coupée d'une visée politique n'a plus guère de sens : administrer l'école c'est administrer également la société. C'est parce que des adaptations locales sont souhaitables que des choix politiques globaux sont à affirmer d'autant plus clairement.

QUELS OBJECTIFS FIXER À UNE SCIENCE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION ?

Un regard comparatif : que se passe-t-il autour de nous, particulièrement en Europe ?

Un type d'analyse nous paraît propice à alimenter une réflexion quant à l'évolution de l'administration publique de l'éducation, celui de l'analyse comparée. Les uns privilégient la comparaison entre deux pays de tradition différente mais dont les politiques éducatives se rejoignent, au gré des réformes, comme on a pu le voir pour l'Angleterre et la France (Broadfoot, 1996 ; Ball et Van Zanten, 1998). Les autres étendent l'analyse à un ensemble : l'analyse comparée des politiques scolaires européennes est de ce point de vue d'un grand intérêt car elle donne des instruments de pondération de l'action publique, elle informe en proposant des précédents, elle relativise l'enthousiasme à l'égard des dispositifs à la mode, elle met en évidence les réussites et les échecs en fonction des contextes (Szaday Büeler et Favre, 1996 ; Van Haecht, 1996 ; Fialaire, 1996).

C'est sur ce dernier point qu'il est fondamental d'insister : les comparaisons n'ont de valeur que si elles sont ramenées aux contextes spécifiques des espaces (pays ou régions) dans lesquels leurs éléments sont puisés, les indicateurs n'ont de sens que ramenés aux conditions sociales de leur mention (Desrosières, 1995). C'est ainsi que les comparaisons internationales faites par les grands organismes (Conseil de l'Europe, OCDE, UNESCO, etc.) quand elles sont fondées uniquement sur des indications statistiques conduisent à comparer ce qui n'est pas toujours comparable. L'OCDE en particulier publie des données chiffrées précieuses concernant l'éducation mais

également fort trompeuses tant la situation est différente d'un pays à l'autre à la fois pour ce qu'on entend sous une même notion, une fois qu'elle a été traduite, et pour ce qui tient aux instruments de mesure (Bayenet, Debande et Thys-Clément, 1998). Il faut donc se méfier des données récupérées à l'aide d'appareils statistiques rudimentaires : la réflexion entamée depuis plusieurs années sur l'instrumentation statistique dans un pays comme la France, qui bénéficie pourtant d'une tradition et d'une expérience sans équivalent dans le monde, nous a montré quels peuvent en être les aléas (Desrosières, 1993 ; Dodier, 1996). La multiplication des lieux de production de statistiques (observatoires régionaux et sectoriels) à côté des statistiques nationales et internationales amène à comparer ce qui n'est pas comparable, surtout quand les données ne sont plus associées aux objectifs que se sont fixés ceux qui les ont requises initialement.

C'est donc seulement quand un véritable travail de relativisation et d'analyse est fait des données, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, que l'on peut parler d'analyse comparée. Cela nécessite de faire appel à une bonne connaissance à la fois de chaque système éducatif et de chaque appareil de production de statistiques. Trois modèles au moins d'autonomie du local par rapport au centre existent en Europe (Van Haecht, 1997) : le modèle territorial que l'on retrouve dans le rapport entre l'État fédéral et les *Länder* en Allemagne ; le modèle solidariste qui prévaut assez généralement dans l'école privée, particulièrement dans les pays où elle est dominante comme la Belgique et plus encore les Pays-Bas ; enfin le modèle participatif qui assure en principe à la communauté un rôle déterminant dans la gestion territoriale comme c'est le cas en Angleterre.

Si l'on interroge justement des spécialistes des pays cités on constate que l'autonomie locale que nous leur prêtons est parfois à fortement relativiser. Peut-on ainsi vraiment parler d'autonomie locale en Allemagne ? Certes les *Länder* disposent d'une grande liberté décisionnelle et les politiques peuvent varier grandement de l'un à l'autre, y compris dans le domaine de l'éducation, mais, au sein de ces mêmes *Länder*, l'autonomie des unités est bien plus faible qu'en France (Klemm, 1996). Il importe alors de porter attention aux niveaux où l'autonomie existe : si c'est à celui de territoires puissants, c'est le cas en Allemagne, il y a de fortes chances pour que l'autonomie locale soit faible car l'autorité de contrôle se situe à une distance plus proche que dans un pays à État centralisé. L'existence d'une fédération, comme en Allemagne ou en Suisse, éloigne effectivement l'État central et national mais recrée une centralité et une uniformité fortes au niveau de chaque territoire de la fédération. Cette uniformité se manifeste par une radicalisation des différences d'un territoire à l'autre : en Allemagne, la formation des enseignants y diffère au point que les critères retenus interdisent souvent le transfert d'un Land à l'autre (Diederich et Tenorth, 1997). Ici l'autonomie territoriale s'exerce aux dépens de l'autonomie locale. On peut faire le rapprochement avec ce que risque de devenir une décentralisation mal interprétée en France : en donnant trop de pouvoir aux régions, on court le danger de voir celles-ci prendre la place de l'État et appliquer une gestion bien plus rigide que celle qui émanait du niveau national.

L'Angleterre de l'ère néo-libérale a développé plus avant l'idée d'autonomie des établissements et de pilotage territorial qui était déjà de tradition chez elle. Le terrain était propice pour mettre en œuvre les principes de la *Self managing school* (Caldwell et Spinks, 1988 et 1992) et du *School deve-*

loppement planning (Hargreaves et Hopkins, 1992). Chaque établissement est responsable de son action : trois fonctions sont clairement définies, l'enseignement qui est du ressort des enseignants, la gestion qui est de celle du chef d'établissement et le contrôle qui revient aux usagers-consommateurs que sont les parents. La libre concurrence entre les établissements les oblige à chercher une plus grande efficacité, ce qui les conduit à se débarrasser des enseignants qui ne donnent pas satisfaction comme des élèves dont les résultats sont insuffisants (Smyth, 1993).

En fait la Self-managing school pâtit d'abord des conditions dans lesquelles elle a été requise, celles d'un marché de l'éducation très pernicieux qui fait passer la rentabilité économique bien avant une quelconque efficacité sociale ou proprement scolaire, puisque, comme on pouvait s'y attendre, le libre choix de l'école par les parents est bientôt devenu, pour la majorité, celui des élèves par l'établissement (Bowe, Ball et Gewirtz, 1994). Déviation que l'on connaît en France dans les grandes villes où les meilleurs lycées ont la possibilité de « choisir » les dossiers d'élèves, tant la demande est supérieure au nombre de places offertes.

Au bout du compte, l'autonomie des établissements anglais est très relative, puisqu'elle conduit à un partage des tâches assez contradictoire avec le principe de gouvernement local. Les enseignants y occupent une fonction de simples techniciens de l'enseignement : peu d'initiatives de leur part mais un respect du projet qui leur est imposé à la fois par l'État et par le conseil d'administration, sur lequel ils ont fort peu prise. La participation des parents, sauf pour le petit nombre de ceux qui sont membres du conseil d'administration, se limite au choix de l'établissement qui les transforme en « consommateurs passifs » : ils déterminent le produit (i.e. : l'établissement) qui leur convient le mieux mais ils ne contribuent guère à son évolution. Le chef d'établissement bénéficie d'un pouvoir important mais qui se fonde uniquement sur la toute-puissance gestionnaire : il est le garant de la recherche de la meilleure rentabilité de l'établissement qui passe par l'attrait des élèves les mieux pourvus culturellement et socialement (Angus, 1994). Quant à l'État, il ne s'efface nullement pour se mettre au service des unités autonomes : il conserve en effet la main mise sur programmes, pédagogie et évaluation, mais renonce à protéger les plus démunis et à garantir l'équité et la cohésion sociale. L'État évaluateur (Neave, 1988) fonde ici son évaluation sur des critères purement économiques et nullement sociaux ou culturels : il conserve le pouvoir sans en assumer les responsabilités (Ball, 1994).

Il y a donc nécessité de travailler une conception d'une administration de l'éducation très différente de celle que propose la Self managing school et qui se fixerait deux priorités, qui nous semblent indissociables : veiller à la coordination de l'action entre unités plus ou moins autonomes et prévenir toute exclusion en limitant les conséquences néfastes d'une concurrence quasi-inévitable.

Reformuler le sens de l'autonomie qui est accordée aux établissements

L'autonomie de ses unités comme réponse du service public d'État à la française aux défis de la modernisation et de l'ouverture internationale comporte, on l'aura compris, des risques de dérive, qui appellent un contrôle vigilant. Pour cela, l'évaluation par une autorité centrale, si elle est indispensable, suffit d'autant moins qu'elle est souvent contestée et qu'on peut dou-

ter de sa qualité en raison de son processus en général exclusivement interne : c'est ce que montre l'analyse des évaluations qui existent déjà au sein de la plupart des administrations (Duran et Monnier, 1992 ; Crozier, 1998). Il faut également s'assurer de la cohérence d'action des unités et que cette cohérence prenne la forme de la complémentarité, c'est-à-dire d'une coordination concertée et arbitrée, plutôt que celle de la concurrence de type commercial. La mise en réseaux de ces unités est volontiers présentée comme un moyen efficace de susciter cette concertation et ces arbitrages.

Sur ce plan l'exemple de la transformation du système éducatif est particulièrement éclairant : l'autonomie partielle dont bénéficient les établissements scolaires depuis leur transformation en établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) n'a pris sens que petit à petit, souvent sous l'effet des événements et des contextes (AECSE, 1990 ; Obin, 1993 ; Louis, 1994). Aujourd'hui le ministère de l'Éducation nationale incite les établissements à jouer de leur autonomie et à se mettre en réseau avec d'autres établissements : l'incitation a d'abord une vocation d'efficacité économique et managériale, dont la légitimité en France a été longue à s'imposer (Jarousse et Mingat, 1992, Duru-Bellat et Mingat, 1993, Delamotte, 1998), contrairement à ce qui a pu exister dans les pays de tradition libérale (Lémelin, 1998). Cette efficacité passe par des réseaux fonctionnels destinés, entre autres, à mieux gérer les dotations horaires et les postes d'enseignement (Louis et Trocmé, 1997) et à améliorer la qualité et à rendre plus rationnelle la gestion des établissements (Charpentier et Grandjean, 1998). Mais, quand il s'agit d'éducation, on est en droit de chercher un autre contenu aux réseaux : la coordination et la mise en commun peut-elle avoir des objectifs véritablement liés aux fonctions propres des établissements d'enseignement ?

En fait, l'écueil auquel se heurte encore la territorialisation éducative provient d'un vieux défaut de l'administration française : celui de toujours vouloir inventer de nouveaux espaces de gestion et d'organisation, au point qu'on voit aujourd'hui combien sont peu lisibles et contradictoires les différentes cartes de la France selon l'administration de référence. La carte du système éducatif est d'une complexité remarquable et ne correspond qu'en partie à d'autres cartes : elle comporte des divisions spécifiques qu'on ne retrouve nulle part ailleurs, comme les académies, qui ne renvoient pas forcément aux régions, ou les districts scolaires qui chevauchent en général les cantons tout en ayant une taille similaire. L'idée de vouloir établir de nouveaux territoires éducatifs institutionnels n'est donc pas bonne, sauf s'ils se substituent à ceux existant, simplifient et rationalisent le découpage de la France administrative. En fait l'objectif initial était plutôt de rapprocher des cartes qui étaient trop souvent non ajustées alors qu'elles recouvraient des actions et des projets complémentaires : celle de l'éducation, celle de la formation et celle de l'emploi pour ce qui nous intéresse (Agulhon, 1994 ; Bel, 1996 ; Bel, dir., 1996 ; Dutercq, 1996). Tout l'effort a porté durant la fin des années quatre-vingt sur la recherche d'une forme de territoire qui corresponde à ces trois mondes, d'où l'émergence de « bassins de formation » ou de « bassins de formation et d'emploi ».

L'autonomie des unités, les établissements d'enseignement mais aussi les services qui contribuent à l'organisation et au fonctionnement de l'éducation, se trouve sclérosée par la multiplication de ce qui ressemble au bout du compte à de nouvelles formes d'encadrement contraint. On comprendra qu'il ne s'agit pas là de mettre en cause les nécessités d'un cadrage de l'au-

tonomie mais que celui-là doit aller dans le sens de l'incitation à la mobilisation (Perrenoud, 1994 et 1998) et de la contractualisation des relations plutôt que dans la prolifération de formes de contrôles a priori (Kherroubi, Peignard, Robert, 1997 et 1998). Pour cela, une alternative est de faciliter la construction volontaire de réseaux de coopération et d'échange entre unités, comprenant la mise en commun des ressources et l'affirmation de la coordination des actions, réseaux de forme souple et évolutive (Dutercq, Derouet et Mallet, 1998). Il s'agit moins d'inventer de nouveaux réseaux que de mettre en synergie les établissements avec ceux qui existent et fonctionnent : par exemple les CDDP et les CRDP, dont certains œuvrent déjà en faveur de la diffusion et de la circulation des idées et des expériences, à travers publications et rencontres. Le CRDP de Créteil publie une revue *Éducation et management* qui tente depuis plusieurs années de répondre aux besoins des chefs d'établissement et des cadres de l'éducation en leur proposant informations et débats autour des nouvelles tendances de l'administration de l'éducation (*Éducation et management*, 1996).

Dans le fonctionnement en réseaux tel que la décentralisation l'appelle, ce sont bien les unités qui constituent la base du système à partir de laquelle se tissent les réseaux et se construisent les contrats et conventions, sous le contrôle d'un État évaluateur mais qui ne constitue qu'un réseau parmi d'autres, réseau certes dominant parce que pourvoyeur de ressources nombreuses et hiérarchiquement organisé, mais dont l'influence est elle-même contrôlée puisque son action se trouve le principal objet de l'évaluation produite par les autres réseaux (Dutercq, 1998b).

Le rôle de l'État peut alors être davantage celui d'instigateur et de pourvoyeur d'idées nouvelles : il suscite et encourage l'innovation, en lui accordant les ressources supplémentaires que peuvent exiger les expérimentations et en facilitant sa diffusion (Gather Thurler, 1998 ; Letourneux et Blanchereau-Vie, 1998). Les textes que produisent depuis quelques années les directions du ministère de l'Éducation nationale témoignent de ce changement de mode de gouvernement : à côté de circulaires prescriptives, de plus en plus rares, fleurissent des écrits à valeur surtout incitative, dans lesquels ce sont les responsables de la « centrale » qui cherchent à insuffler un peu d'innovation dans l'action parfois routinière des personnels des établissements (pour exemples, parmi beaucoup d'autres : circulaire du 27 mars 1997 sur les mesures alternatives au conseil de discipline, 1997 ; rapport sur la vie de l'élève et des établissements scolaires du Recteur Blanchet de février 1998 ; revues éditées par le ministère à destination des personnels telles que *Repères* ou *XXI^e siècle*).

Le feed-back indispensable à l'expression de l'autonomie par l'innovation et aux risques qu'elle comporte, s'il tient à l'aide de l'État qui fournit les moyens de contrôle et d'évaluation, procède alors également de l'initiative des établissements eux-mêmes à travers les réseaux constitués au sein et autour d'eux. Des chercheurs et des responsables éducatifs des pays germanophones tentent de mettre en œuvre ce type de procédure à travers l'idée de micropolitique des établissements, qui reposerait moins sur l'analyse des conflits d'intérêt et des compromis qu'ils génèrent, telle que la produit la sociologie de l'éducation américaine et plus encore anglaise (Baldrige, 1971 ; Hoyle, 1982 ; Ball, 1987, Blase et Anderson, 1995) que sur l'incitation à la circulation de l'information et à la participation du plus grand nombre aux processus de décision (Altrichter et Posch, 1997). Si l'autonomie

des unités crée des conditions favorables au changement, sous la forme d'expériences ponctuelles, elle appelle des formes de mise en commun et d'échange entre les unités qui aideront au développement progressif des ces micro-initiatives et participeront alors à des transformations plus globales, à travers le déploiement des réseaux (*Journal für Schulentwicklung*, 1997).

Mettre en place les conditions d'un gouvernement efficace des unités éducatives

La plupart des établissements ont du mal à se saisir de ce qui leur a été donné en matière d'autonomie et l'utilisent parfois de façon maladroite : ce n'est pas surprenant si l'on admet qu'en éducation comme ailleurs, dans le cadre de l'autonomie qu'il accorde à ses unités, à sa périphérie, le centre délègue en général des responsabilités qu'il souhaite ne plus assumer (Perrenoud, 1999). C'est dire que toute autonomie s'accompagne d'une prise de responsabilités sur des problèmes délicats, conflictuels. Il faut pour y pourvoir que les instances de fonctionnement des unités disposent des savoirs et des compétences pour gérer convenablement cette autonomie et faire face aux difficultés rencontrées : nous voulons dire par là que ce n'est pas tant l'intelligence qui manque à ces instances, elle est présente et largement, que l'adaptation de cette intelligence aux nouveaux contextes de l'action et sa mobilisation. Des auteurs évoquent à ce propos l'idée d'un management des savoirs (Tarondeau, 1998) ou appellent la mise en évidence de savoirs d'action (Pelletier, 1996).

Nous avons souligné l'importance de la définition et du respect des procédures dans une organisation décentralisée et déconcentrée, qui laisse du jeu aux interactions entre les services publics et leurs partenaires et usagers. Or la plupart des cadres des établissements, en raison de leur formation et de leur culture, souffrent d'un défaut de compétences juridiques qui les place dans une situation difficile alors même que le phénomène de juridicisation des relations touche largement le système éducatif, et cela tout spécialement au travers des conflits qu'entraîne inévitablement le fonctionnement quotidien de ses unités locales (Monti et Picquenot, 1997). Les parents d'élèves n'hésitent plus à exprimer leur mécontentement en se référant à la loi et à ses spécialistes, juges, avocats, médiateurs (Durand-Prinborgne, 1998). Un autre manque tient à la complexité de plus en plus grande de la gestion financière des établissements qui nécessite soit que le chef d'établissement se forme aux compétences nécessaires, soit qu'il délègue à un spécialiste fiable, ce qui n'est pas toujours le cas du gestionnaire présent dans l'établissement et entraîne souvent des conflits de territoire, que les compétences se situent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (Laffore, 1990). Ces missions qui absorbent l'énergie des chefs d'établissement ne doivent pas leur faire négliger la tâche essentielle de coordination de l'action. Cela appelle de leur part une véritable pensée organisatrice (Demailly, 1993) qui se réfère à et s'appuie sur l'instance décisionnelle de l'établissement (Durand-Prinborgne, 1992a).

Pour que cette complémentarité fonctionne convenablement, le conseil d'administration doit bénéficier des outils qui lui permettront de tenir son double rôle : statuer sur la politique de l'établissement, ce qui suppose que tous ses membres disposent de l'information et des compétences nécessaires (Le Cardinal et al., 1997) ; assurer le suivi de cette politique, ce qui suppose qu'il s'aide d'instruments d'évaluation adaptés (Demailly et al.,

1998 ; Pelletier, dir., 1998) à l'usage régulier desquels les personnels seront formés, car l'on sait l'importance de la mise en œuvre d'une évaluation interne, soutenue par les conseils et l'assistance d'experts externes (Nevo, 1999). La faiblesse de beaucoup de projets d'établissement a été relevée par la plupart des observateurs (IGAEN, 1997 et 1998), on peut l'attribuer en grande partie à l'absence d'une instance d'impulsion et de régulation que devrait être le conseil d'administration : la question se pose, du reste, de l'obligation faite à tous les établissements secondaires de produire un projet, démarche volontaire à l'origine (Savary, 1982 ; Obin et Cros, 1991), non pas, en revanche, d'avoir une politique. À cette condition le chef d'établissement peut pleinement remplir sa fonction : c'est parce qu'il sera celui qui donne un sens aux actions menées qu'il pourra le mieux assurer la cohésion de l'établissement (Bouvier, 1995 ; Perrenoud, 1998).

Mais pour cela, il ne peut agir seul. Le rôle ambitieux donné aux établissements et plus généralement aux unités du système éducatif dans le cadre de la décentralisation nécessite une formation pour les personnels en place, chefs d'établissement et inspecteurs afin qu'ils soient capables d'agir au sein des espaces et des réseaux auxquels ils participent (Garant, 1991 ; Dutercoq, 1998b), mais aussi la création de nouvelles fonctions intermédiaires, à l'intérieur des établissements et entre les établissements et l'autorité supérieure (services académiques, rectorats), attribuées à des personnes chargées d'assurer les missions d'interface et de relations extérieures (Pair, dir., 1998). On a souvent dit que les personnels des établissements français manquaient de perspective de carrière, ce qui conduisait à une double dérive : la sclérose pour ceux qui restaient indéfiniment au même poste dans le même établissement ou l'invention d'un cursus honorum pernicieux avec l'aspiration au fur et à mesure du déroulement de la carrière vers les établissements les plus « tranquilles » des centre-ville (Léger, 1981). Inventer ces fonctions nouvelles permettrait pour ceux qui le souhaitent d'échapper à cette alternative dérisoire. Naturellement, c'est par la formation continue en relation étroite avec l'action (Darling-Hammond, 1995), centrée sur l'échange des expériences (Altrichter et Posch, 1997) et participant d'une démarche collective (Gather Thurler, 1994) que l'on peut doter les personnels de ces nouvelles compétences. En France, il n'est pas nécessaire d'inventer de nouveaux lieux pour cela mais plutôt d'aider à la constitution de pôles territoriaux de conseil et de formation, auxquels ont à participer à la fois les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), dans leur mission d'articulation entre formation initiale et continue, le réseau des centres de documentation pédagogique (CDDP et CRDP), producteurs de ressources et lieux d'auto-formation, ainsi que le tissu des enseignants et chercheurs associés de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), dans sa fonction d'observation et d'analyse mais aussi de diffusion de l'innovation, les services académiques, avec un réinvestissement et un redéploiement des fonctions d'inspection. Il faut insister sur la nécessité de lier cette formation continue non à la seule certification, *in abstracto*, de compétences supplémentaires mais à son usage dans le travail au sein de l'établissement et l'élaboration de réponses à des problèmes émergents (Le Boterf, 1994) : les expériences passées, souvent peu concluantes, en matière de formation continue détachée d'un contexte (Barroso et Canario, 1995), incitent à plaider pour une dimension collective et volontaire, associant des personnels aux fonctions et aux rôles différents.

QUELLES RÉFÉRENCES NOUVELLES PROPOSER À L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ?

Les récents rapports de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'éducation nationale attestent de la dimension de plus en plus franchement politique qu'ont prise leurs recommandations, au point que leur travail est parfois mis sous l'étéignoir par le politique lui-même : rapport sur la violence dans les établissements scolaires (Georges Fotinos), rapport sur l'absentéisme des lycéens (Bernard Toulemonde), rapport sur la pauvreté et l'exclusion (Robert Chapuis), rapport sur l'efficacité de la politique de zones d'éducation prioritaire (Catherine Moisan et Jacky Simon), rapport sur la rénovation du service public de l'éducation nationale (Claude Pair). Cette évolution souligne le rôle que peuvent jouer les membres de la haute administration de l'éducation nationale dans le mouvement de reformulation des compétences des acteurs qui sont sous leur contrôle (Vandevoorde, 1994). Il est vrai que les missions des cadres de l'éducation nationale ont gagné en exigence : une bonne administration du service public dans un contexte de décentralisation ne peut être que politique (Derouet, 1996), ce qui recouvre l'idée que les tâches de l'administration de l'éducation nationale ne sont désormais plus de transmission ou d'exécution mais d'initiative, de négociation et d'évaluation (Demailly, dir., 2000).

L'ambition suppose qu'elles se fassent au nom d'une conception clairement dite des objectifs que l'on se donne et que l'on donne à l'école, hic et nunc, d'un référentiel sans doute composite, à la mesure de la variabilité des situations, mais aussi attaché à des principes partagés (Derouet et Dutercq, 1997) : cette vision politique du monde fait le lien entre le général et le local, entre le monde d'en haut, celui des grandes idées et des grands objectifs nationaux, et le monde d'en bas, celui de la gestion au quotidien des lieux d'éducation et de formation.

Interdépendance et compétences des acteurs locaux

Le problème qui se pose donc de prime abord est de trouver le bon niveau de développement et de convergence d'une administration politique de l'éducation. Si c'est des établissements que partent les initiatives les plus pertinentes et si c'est autour d'eux que se tissent les réseaux reposant sur des projets multipartites, c'est qu'ils sont également les premiers espaces de mise en œuvre des décisions et des contrats.

Ces responsabilités impliquent une redéfinition progressive mais inévitable de ce qu'est un établissement scolaire afin de ne pas le limiter à la conception étroite et traditionnelle (Piquenot, Michel-Khayat et Leblond, 1996). On sait par exemple que la mise en œuvre de son autonomie est profondément liée à celle d'un élargissement de ses parties prenantes : l'établissement est envisagé comme une cité politique, qui abrite non seulement un certain nombre d'activités liées à sa mission d'enseignement et d'éducation mais qui est aussi un lieu de gouvernement, où l'on réfléchit, l'on débat et l'on décide d'une politique éducative dont le périmètre d'exécution ne se limite pas forcément à ses murs. Le conseil d'administration de l'établissement, réunissant un ensemble de regards, de compétences, de ressources, constitue une instance plurielle de gouvernement et d'administration (Dutercq, 1999b). S'y trouvent associés des membres « internes » et des membres

« externes », des représentants élus ou désignés des différents univers qui interviennent dans le champ de l'éducation et de la formation : les personnels de l'établissement, et les enseignants au premier chef, mais aussi parents et élèves, entreprises et administrations, associations et édiles, etc. Cette diversité donne toute sa force à la politique engagée et toute sa valeur à la régulation qu'elle en assure. Elle permet de libérer le chef d'établissement qui pourra se consacrer avec une légitimité suffisante à des formes de gestion participative, qui associent l'ensemble des acteurs qui le souhaitent à la mise en pratique de cette politique (Demailly, 1991) ou de leadership coopératif, qui implique en plus une véritable mise en commun des compétences, une production collective des références et des objectifs, qui ne recule pas devant l'expérimentation, voire l'exploration (Gather Thurler, 1999). Ce travail peut être purement interne, fondé sur la seule réflexivité des enseignants (Hargreaves et Hopkins, 1991, Huberman, 1995), mais il peut aussi s'ouvrir à l'établissement dans sa diversité, conçu alors comme organisation réflexive.

Les établissements scolaires possèdent cette capacité plus que toute autre organisation, à condition qu'ils intègrent davantage la diversité des expériences : le travail en partenariat est consubstantiel de l'autonomie responsable. Il y a alors une pertinence suffisante à évoquer, *mutatis mutandis*, le projet de gouvernance qui exige une quasi-interdépendance entre ceux qui y sont associés, chacun des partenaires disposant d'une part des ressources ou des compétences indispensables aux autres pour mener à bien une action (Kooiman, 1993). C'est une garantie de démocratie, une protection contre les risques d'abus ou de confiscation de pouvoir, que ce soit de la part de l'État, comme on le reproche couramment à l'État centralisé, mais dont on a vu aussi qu'ils restaient très présents et d'une manière autrement plus pernicieuse dans le cas du contrôle des politiques éducatives par l'État modeste à l'anglaise (Ball, 1995), que ce soit de la part du monde entrepreneurial comme il arrive quand l'ajustement légitime de la formation aux nécessités économiques et sociales se transforme en « employabilité », soit un assujettissement de l'école aux intérêts les plus étroits des entreprises. Le premier intérêt de la gouvernance est d'être conçue pour limiter les dérives de ce genre (Hassenteufel, 1998).

Cette interdépendance des acteurs est, d'une certaine manière, antinomique de l'idée d'une autonomie locale totale : il s'agit toujours d'une autonomie contrôlée et régulée par les accords passés avec ses partenaires (Strittmatter, 1999). Car, pour bien prendre en compte tous les éléments d'ordre économique et social qui pèsent sur une action publique, spécialement éducative, on ne peut se passer des ressources qui proviennent aussi bien du monde privé que du monde associatif et des différentes administrations locales, avec lesquels des relations de type horizontal se construisent, mais on ne peut aussi faire l'impasse sur la hiérarchie verticale, constituée des échelons supérieurs de l'administration d'État (Stocker, 1997).

Ce serait, à partir de la situation française, imaginer une forme de gouvernement éducatif local des établissements, auquel l'organisation verticale assure la stabilité et fournit des instruments privilégiés d'action, mais plus encore donne les ressources qui permettent de constituer des partenaires forts dans les négociations horizontales (Dutercq, 1998b). Les établissements scolaires, situés à la connexion du vertical et de l'horizontal, ont ainsi la possibilité de construire une autonomie locale qui les autorise à contracter avec des partenaires variés et à partager les responsabilités pour une meilleure

efficacité (Durand-Prinborgne, 1992a ; Pair, 1998). Mais cette efficacité n'est pas exclusivement économique et s'éloigne de la logique de marché car elle est celle d'un service public dont l'État garantit les finalités et la bonne régulation (Derouet et Dutercq, 1997).

Il y a certes un danger à affirmer de telles perspectives. Beaucoup compter sur l'engagement des personnes, en quantité et en qualité, c'est les soumettre à de lourdes pressions qu'elles ne peuvent surmonter qu'à la condition que de nouvelles formes d'organisation du travail leur soient proposées. De plus, comment ne pas songer que les différences d'engagement inévitables d'un lieu à l'autre sont susceptibles de générer de nouvelles inégalités entre établissements ? Ne peut-on craindre que l'écart se creuse encore entre des établissements dynamiques et « gagnants » et des établissements laissés pour compte (Van Zanten, 1999) ? Pointer ces deux écueils, c'est en même temps affirmer dans quelle direction doit porter la reformulation des responsabilités de l'État dans l'administration de l'action publique : faciliter le travail des personnels des services qui la mettent en œuvre et veiller au respect de l'équilibre entre les différentes unités de ces services publics, par exemple en fournissant suffisamment tôt à celles qui sont en difficulté l'aide nécessaire, en ressources humaines et matérielles comme en conseil.

Grandeur et illusion du management public

De nombreux auteurs ont pointé la fascination qu'a exercée en France le modèle de l'entreprise au cours des années quatre-vingt, au point que l'administration a sans hésitation repris ses modèles et ses méthodes de gestion pour répondre aux mises en cause dont elle était l'objet, et cela alors même que l'entreprise, quant à elle, s'éloignait des mêmes références pour en trouver de plus adaptées au contexte contemporain (Alecian et Foucher, 1997 ; Bartoli, 1997).

C'est toute l'ambiguïté de l'invention du Nouveau management public, directement inspiré du New public management américain (NPM). Précisons d'emblée que l'administration française a une tradition ancienne de recours au management mais que la difficulté tient à ce qu'il s'agit d'un management public adapté à un système centralisé. L'irruption d'un fonctionnement déconcentré en même temps que les transferts aux collectivités consécutifs au processus de décentralisation exigent l'invention de nouvelles formes de management dans un contexte complexe de répartition des rôles et donc de concurrence entre services déconcentrés de l'administration d'État et services des collectivités territoriales (Laufer, 1992 ; Chaty, 1997). Il faut ajouter à cela les difficultés d'adaptation du personnel d'encadrement intermédiaire ou local, souvent alors peu enclin à la mobilité et au changement.

Ces constats, valables pour l'ensemble de l'administration française, trouvent toute leur pertinence dans l'analyse de l'administration de l'éducation, souvent considérée comme un monde à part, et de ce fait peu étudiée par les experts de la science administrative. En revanche, il existe déjà sur ce domaine une réflexion forte dans l'espace francophone (Québec, Belgique et Suisse), qui est certes le fait de spécialistes spécifiques mais se montre très articulée au management en raison de l'intérêt qu'il suscite chez les administrateurs eux-mêmes (Massé, 1994 ; Bonami et al. 1993 ; Bonnet, Dupont, Huguet, 1995 ; Amiel, Bonnet, Jacobs, 1998).

On retrouve en France cet intérêt à la fois chez les hauts fonctionnaires et chez les chefs d'établissement engagés : recherche de l'efficacité, nécessité de mobiliser par la pensée stratégique de manière à créer un climat favorable. Nombreux sont ceux qui déclarent ouvertement s'inspirer du modèle de l'entreprise (notamment à travers des thèmes porteurs comme ceux de la culture d'établissement ou de la responsabilisation) pour inventer une pédagogie de projet valable à tous les niveaux de l'organisation de l'éducation (Bouvier, 1994). Il est à propos de rappeler que c'est un ministre issu du monde de l'entreprise, Christian Beullac, qui a introduit à la fin des années soixante-dix la notion de projet dans le système éducatif français, avec l'invention des projets d'action éducative, notion qui s'est peu à peu étendue du domaine de l'action enseignante à celle de la gestion des établissements et des différents services et échelons de l'éducation.

Bénéficiant donc à la fois de l'influence du management entrepreneurial et de l'expérience anglo-saxonne (West et Ainscow, 1973 ; Bush, 1995), l'administration de l'éducation après avoir célébré le culte de l'efficacité (Callahan, 1962) se met à rechercher la qualité totale (West-Burnham, 1992 ; Bradley, 1993, Strittmatter, 1997) en s'essayant à appliquer les principes de rationalité de gestion : les cadres éducatifs sont invités à mettre en relation objectifs, moyens et résultats et à vérifier l'adéquation des uns aux autres, en recourant à une triple évaluation, celle de la pertinence, celle de l'efficience et enfin celle de l'efficacité (Charpentier et Petitjean, 1998). On comprendra que de telles exigences font la part belle aux professionnels de la gestion et de la comptabilité dans une organisation jusque-là plutôt dominée par des formes d'encadrement pédagogiques. Mais c'est par là l'idée d'un contrat entre les unités éducatives et leur tutelle qui émerge le plus fortement et donne de cette manière aussi une résonance stratégique et politique à l'action des agents, malgré l'écueil que constitue la faiblesse actuelle des possibilités de contractualisation des relations entre administration de tutelle et unités partiellement autonomes (Solaux, 1993) même si des évolutions récentes sont clairement perceptibles (multiplication des projets de service à tous les niveaux administratifs et plus particulièrement création des projets d'académie).

Les limites d'application du NPM aux administrations françaises tiennent bien sûr à la prégnance de sa tradition hiérarchique qui pose le problème de l'organisation des actions au-delà de la chaîne verticale : c'est toute la difficulté de passer de l'idée de hiérarchie à celle de coordination étatique (Mayntz, 1997). En outre les spécificités du domaine de l'éducation sont suffisamment fortes pour que l'administration y ait plus de mal encore à faire valoir les principes managériaux même revisités. Ceux-là requièrent d'abord, en effet, une forte volonté de démarche collective, qui s'oppose assurément aux habitudes enseignantes (Huberman, 1989), en particulier françaises, démarche dans laquelle le chef d'établissement, ou plus généralement le cadre éducatif, se trouve en position de pilote (Pelletier et Charron, dir., 1998) ou de mobilisateur (Kherroubi *et al.* 1997 et 1998). Mais dans le même temps ce serait une erreur de comprendre cette incitation à la gestion participative comme la transformation de l'établissement en mini-démocratie (Perrenoud, 1998) : le projet qu'il produit d'une part s'inscrit dans une politique d'ensemble qui est celle du service public d'éducation, d'autre part doit répondre aux attentes d'usagers identifiés qui ont toute légitimité à demander des comptes. Le NPM et la gestion participative sont avant tout des modèles gestionnaires et leur dimension intégratrice tout comme leur conception démocratique du pilotage sont presque des avatars (Demailly, 1991).

En revanche, il est évident que certains aspects du nouveau management public trouvent une réelle pertinence dans leur application à l'analyse de l'évolution de l'administration de l'éducation quand ils portent sur la prise en compte du changement et les capacités d'adaptation des organisations (Dubs, 1996 ; Stoll et Fink, 1996). Nous insisterons sur le lien à établir entre apprentissage et changement : il s'agit moins ici de l'apprentissage des individus via leur formation à de nouvelles compétences (sans doute nécessaire) mais d'un apprentissage de type collectif, étroitement associé au projet de changement ou d'innovation organisationnel (Dionnet, 1997). C'est en ce sens que l'idée de *Learning organisation* (Argyris et Schön 1978, Argyris 1995) paraît particulièrement bien ajustée aux possibilités des organisations éducatives et singulièrement des établissements d'enseignement, ce qui explique l'intérêt accordé à l'établissement apprenant (Lessern, 1991 ; Fullan, 1993 ; SSRE, 1991) ou encore réflexif (Schön, 1983). Ajoutons que c'est ainsi que peut s'établir de manière permanente un lien entre la qualité du travail effectué par les enseignants et le plaisir qu'ils y ont trouvé : la connaissance et la reconnaissance de la réussite ou des progrès de leurs élèves sont sans doute le principal facteur de mobilisation et de satisfaction des enseignants (Louis et al. 1995 ; Gather Thurler, 1998). Mais l'aspiration à faire évoluer l'établissement vers le statut d'organisation apprenante exige non seulement une ouverture forte vers son environnement et un travail en partenariat, mais plus encore un changement complet de valeurs et de point de vue (on peut faire référence au travail de Greenfield et à la manière dont il a introduit une approche constructiviste dans l'étude des établissements comme organisations, cf. Greenfield 1973 et 1975), en un mot de référentiel. Nous allons y venir.

Une perspective politique de l'administration de l'éducation

Pour mieux comprendre la complexité de l'administration contemporaine de l'éducation, pour en démêler le sens, les concepts auxquels se réfère l'analyse des politiques publiques constituent de précieux outils (Van Haecht, 1998). De cette manière, si auparavant la sociologie des organisations a été le modèle dominant d'analyse du fonctionnement du système éducatif et de ses composantes (rectorats, services académiques et établissements), c'est davantage du côté de la sociologie politique et de la science politique que l'on peut espérer trouver aujourd'hui des pistes propres à construire une science de l'administration de l'éducation valide (Derouet, 1994). En devenant sociologie de l'action organisée, la sociologie des organisations elle-même a d'ailleurs tracé la voie : d'une part les organisations, publiques ou non, ne fonctionnent qu'à la mesure des décisions qui sont prises par des acteurs, dont la rationalité est aléatoire (March, 1991 ; Thœnig, 1993 ; Friedberg, 1997, Duran et Thœnig, 1996), et qui ne sont donc pas mus par le seul ressort du pouvoir, mais aussi par leur vision du monde (Muller, 1990), d'autre part ces mêmes organisations donnent du sens à ces choix des individus en les resituant dans une globalité qui les dépasse (March et Olsen, 1989 ; Hall et Taylor, 1997).

La notion de référentiel est couramment utilisée, dans les travaux récents, pour caractériser cette double dimension. Elle a déjà été introduite depuis une dizaine d'années dans les analyses des politistes (Jobert et Muller, 1987) et, rançon de son succès et de son caractère polymorphe, certains la considèrent comme galvaudée, tout en soulignant sa fécondité comme approche cognitive

des politiques publiques (Faure, Pollet et Warin, 1995). De ce point de vue, elle évoque fortement celle de logique d'action dont use la sociologie constructiviste et qu'ont particulièrement travaillée les théoriciens de la justification (Boltanski et Thévenot, 1989 et 1991 ; Dodier, 1993). La notion de référentiel a la même souplesse, se démarquant ainsi de concepts plus rigides comme celui de « système de valeurs » ou de « paradigme » : les logiques d'action comme les référentiels ne sont pas attachés à des personnes ou à des groupements de personnes mais requis par elles et eux, dans l'action, parfois de manière contradictoire, de plus ils n'obéissent pas au principe de la preuve et ce n'est pas au nom d'une preuve scientifique que les individus passent de l'une à l'autre. Logiques d'action et référentiels offrent par ailleurs aux acteurs *des ressources qui sont justement propres à légitimer leur action* (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994). Bruno Jobert insiste sur l'intérêt d'une notion qui adjoint à une partie stable, sorte de noyau dur, un répertoire d'actions collectives, parmi lesquelles les acteurs peuvent choisir (Jobert, 1994). Raisonner en termes de référentiels ou de logiques d'action, c'est se donner les moyens de rendre compte de comportements d'acteurs qui ne sont plus ni idéologiques ni dictés par des principes univoques.

Pierre Muller, voulant donner une définition synthétique de la notion de référentiel, explique qu'elle renvoie à une autre notion ambivalente, celle de *représentation, mais de représentation du monde* (Muller, 1998). Le référentiel correspond à une vision du monde, ce qui revient à insister sur son caractère composite.

Comment rapporter cette réflexion à celle qui porte sur l'administration de l'éducation ? D'abord en insistant sur le flou ou au moins la variabilité qui caractérise aujourd'hui le discours sur l'école et, par là-même, toute définition d'une politique éducative et de l'organisation qu'elle suppose (Derouet, 1992). Les logiques d'action qui sont requises dans le monde de l'éducation sont devenues extrêmement composites. S'il est encore possible de proposer des modèles purs, c'est en cherchant dans des textes classiques, en revanche la littérature contemporaine et plus encore le discours des acteurs ne peuvent plus être analysés à partir de tels modèles : l'analyse de la glose sur l'école amène à mettre en évidence qu'ils sont l'œuvre d'acteurs aptes à relier du général et du particulier pour produire un sens et emporter l'adhésion des autres (Derouet et Dutercq, 1997). Quand Muller parle de médiateur, nous parlons de macro-acteur (Latour, 1984 et 1989), ou, plus simplement, de porte-parole (Callon, 1986) ou de traducteur (Serres, 1974 ; Callon, 1986) pour qualifier cet acteur capable d'englober ou de traduire les autres, de produire un espace d'expression des intérêts sociaux qui assure également du pouvoir (Muller, 1996). Administrer l'éducation suppose de saisir cette vision politique du monde où l'on passe d'un référentiel à l'autre, où les agents deviennent des acteurs, où il n'est plus suffisant d'appliquer des règles mais où il faut le faire de manière justifiée, où il est donc nécessaire d'ajouter l'esprit à la lettre.

CONCLUSION

Beaucoup ont longtemps perçu le modernisme organisationnel comme de l'ordre de la rhétorique des plus avancés des personnels d'encadrement de l'éducation nationale davantage que de la mise en pratique effective, au

point de le considérer comme bien fragile (Demailly 1993). Peut-on juger aujourd'hui que les effets de discours sont dépassés et que l'on est dans une phase d'affirmation d'une science de l'administration de l'éducation autonome ? Nous pensons que oui, dans la mesure où y sont désormais intégrées deux dimensions qui jusque-là faisaient défaut : la dimension sociale et la dimension politique, inséparables de l'action publique éducative.

Dans cette configuration, le rôle du chef d'établissement, de l'inspecteur d'académie ou du recteur, chacun à son niveau, est compris comme celui de traducteur ou encore de médiateur interne (Muller, 1999), c'est-à-dire que c'est lui qui est apte à exprimer en termes suffisamment généraux le collectif qu'il représente, au nom duquel il parle, auprès des autorités compétentes, en particulier dans les nombreuses négociations qu'impliquent autonomie, déconcentration et décentralisation. Mais il tient aussi auprès des personnels qui l'entourent le rôle de stimulus ou d'incitateur, selon la figure du leader dans le management coopératif. De cette manière, il est évident que l'administration de l'éducation, plus que toute autre, se situe nettement dans un au-delà ou encore en amont de la gestion (Evers et Lakomski 1991) : c'est à elle de lui donner son sens, en l'articulant à des missions et en la reliant à des principes qui constituent autant d'éléments d'implication des acteurs, enseignants comme élèves et parents. Du reste les spécialistes anglais de l'administration de l'éducation séparent clairement leadership –qui assure vision, direction et inspiration– et simple management –qui a à planifier, suivre les dossiers, vérifier (Collaborne et Billingham, 1998).

Reste le problème de la répartition des rôles entre les différents cadres (Blachère, 1997) : si le leadership est a priori assuré localement par le chef d'établissement, l'évaluation peut être l'œuvre d'instances diverses, plus ou moins proches des producteurs du bien éducatif, selon le degré d'autonomie des établissements vis-à-vis des autorités éducatives. Ce peut être : l'inspecteur, selon le modèle français classique, un corps indépendant, comme il en existe en Grande-Bretagne depuis l'Education Reform Act, le gouvernement local, selon le principe de la gouvernance éducative, sans oublier l'auto-évaluation qui est dans tous les cas utile et n'est nullement incompatible avec l'une ou l'autre possibilité d'évaluation externe. Enfin cette fonction d'évaluation serait à séparer de celle de conseil, assurée soit par un médiateur externe, soit par un inspecteur qui n'aurait pas de rôle d'évaluateur (*Revue internationale de l'éducation*, 1995). C'est dire qu'une telle configuration, qui répartit les missions et les pouvoirs, relativise fortement la validité d'une science de l'administration scolaire qui se consacrerait exclusivement aux styles de leadership (Sergiovanni et Corbally, 1984).

Si le rôle d'instances nationales n'est plus de produire des normes mais d'abord de fournir un cadre propice à l'action et au développement d'initiatives, il est aussi de régulation (et c'est sans doute elles qui doivent prioritairement contribuer aux missions d'information et d'évaluation). C'est ainsi qu'elles contribueront le mieux à mettre en évidence les expériences originales afin de favoriser les transpositions, qui restent par ailleurs affaire d'appropriation et d'adaptation. On pensera tout spécialement au rôle d'observatoires et de centres de ressources, avec une double fonction distincte : d'une part, éclairer les décideurs de différents niveaux, et plus spécifiquement faciliter le pilotage politique et le rééquilibrage national, indispensables à la bonne et juste conduite de l'action publique éducative ; d'autre part, mettre à disposition des acteurs banques d'expériences et de savoirs et capacité de conseil.

Nous avons souligné l'intérêt qu'il y aurait à clairement lier l'évolution de l'administration de l'éducation à sa dimension politique, en intégrant la réflexion de la sociologie politique et d'une science politique elle-même tout imprégnée de sociologie. Nous voudrions insister, pour terminer, sur un autre apport, trop peu requis : celui de la sociologie de la traduction, à laquelle nous nous sommes également référé. Il nous semble en effet que la sociologie de la traduction permet de comprendre comment l'action politico-administrative intègre des savoirs et des outils très divers, empruntés aux différents domaines académiques, pour les adapter à ses objets et les transformer en inventions organisationnelles. On peut de ce point de vue renvoyer au travail produit par cette approche pour éclairer la construction des savoirs scientifiques et ainsi faciliter leur passage dans le domaine de l'innovation technique : les travaux franco-américains de sociologie des sciences et des techniques sont particulièrement éclairants (voir, entre autres : Latour, 1989 et 1992 ; Callon, 1986 ; Law, 1991).

Cette sociologie de la traduction ne construit pas de nouveaux processus et ne produit pas des règles de fonctionnement mais prend pour acquis la capacité des acteurs à produire eux-mêmes ces règles. Elle donne plutôt des outils pour observer et récupérer le travail des acteurs, notamment en matière d'innovation et de production de savoirs d'action. C'est à ces titres qu'elle est propice à la mise en œuvre d'une science de l'administration de l'éducation.

Yves Dutercq
Groupe d'études sociologiques, INRP

BIBLIOGRAPHIE

- L'actualité juridique. Droit administratif (AJDA)** (1996). – « Dossier **Administration de l'Éducation nationale** ».
- AECSE (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) (1990). – **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris : Nathan.
- AFFICHARD J. (1995). – Management public et traitement équitable des usagers. *In David et al. (éd.), Service public ? La voie moderne.* Colloque de Cerisy. Paris : L'Harmattan.
- AFFICHARD J. (dir.) (1997). – **Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadres d'analyse.** Paris : L'Harmattan.
- AGULHON C. (1994). – Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles. **Savoir**, n° 3, p. 549-564.
- ALECIAN S., FOUCHER D. (1994). – **Guide du management dans le service public.** Paris : Éditions d'organisation.
- ALTRICHTER H., POSCH P. (ed.) (1996). – **Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule.** Innsbruck : Studien Verlag.
- AMIEL M., BONNET F., JACOBS J. (1998). – **Management de l'administration**, 2^e éd. Bruxelles : De Boeck Université.
- ANGUS L. (1994). – Sociological analysis and educational management : the social context of the self-managing school. – **British Journal of Sociology of Education**, 15-1, p. 79-92.
- ARGYRIS C. (1995). – **Savoir pour agir.** Paris : InterÉditions.
- ARGYRIS C. SCHÖN D.A. (1978). – **Organizational Learning. A theory of action perspective.** Mass. : Addison Wesley Reading.
- AUVOLAT M., WARIN P. (1998). – Rhône-Alpes : les effets observables des évaluations. **Pouvoirs locaux**, septembre, p. 76-82.
- BALDRIDGE J.V. (1971). – **Power and Conflict in the University.** New York : John Wiley.
- BALL S. (1987). – **The Micropolitics of the School : Toward a Theory of School Organization.** London : Routledge.
- BALL S. (1994). – **Education Reform. A critical and post-structural approach.** Buckingham : Open University Press.
- BALL S. et VAN ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes éducatifs britannique et français. **Éducation et sociétés**, n° 1, Bruxelles, De Boeck et INRP.
- BALLION R. (1991). – **La bonne école.** Paris, Hatier.

- BALLION R. (1982). – **Les consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BARROSO J. et CANARIO R. (1995). – **Centros de Formação das Associações de Escolas : de uma logica de tutela a uma logica de autonomia**. Inovação 8-3, p. 263-294.
- BARTOLI A. (1997). – **Le management dans les organisations publiques**. Paris : Dunod.
- BEL M. (1996). – La formation professionnelle et technique est inscrite dans le territoire. **Espaces et sociétés**, n° 92-93 (L'inscription territoriale du travail p.127-147).
- BEL M. (dir.) (1996). – **Constructions et régulations de l'offre locale de formation**. Marseille : CEREQ (coll. documents, n° 117).
- BEN-AYED C. (1998). – **Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé, type de mobilisation familiale et structures d'encadrement**. Thèse nouveau régime, Université Paris V.
- BILLINGHAM M. (1998). – **Leadership and our Schools. School Improvement Network's Bulletin**, n° 8. London : Institute of Education, University of London.
- BLACHERE M. (1997). – **Complémentarité des rôles et des responsabilités des chefs d'établissement et des inspecteurs dans la qualité des enseignements**. Rapport de l'IGEN.
- BLASE J. et ANDERSON G. (1995). – **The Micropolitics of Educational Leadership**. London : Cassel.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (dir.) (1989). – **Justesse et justice dans le travail**. Cahiers du centre d'études de l'emploi, n° 33. Paris : PUF.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991). – **De la justification. Les économies de la grandeur**. Paris : Gallimard.
- BONAMI M. et al. (1993). – **Management des systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations**. Bruxelles : De Boeck.
- BONNET F., DUPONT P., GODIN A. (1995). – **L'école et le management**. Bruxelles : De Boeck Université.
- BOUVIER A. (1994). – **Management et projet des établissements scolaires**. Paris : Hachette.
- BOWE R., BALL S. et GEWIRTZ S. (1994). – Education, consumption and « parental choice ». **British journal of Educational Studies**, 42-2.
- BRADLEY L.H. (1993). – **Total Quality Management for Schools**. Lancaster : Technomic Publishing Co.
- BROADFOOT P. (1996). – **Education, Assesment and Society**. Buckingham-Philadelphia : Open University Press.
- BROCCOLICHI S. (1998). – Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. **Les dossiers d'éducation et formations**, n° 101, p. 103-124.
- BROCCOLICHI S. et VAN ZANTEN A. (1997). – Concurrency entre établissement et circuits de scolarisation. **L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. Les annales de la recherche urbaine**, n° 75, p. 5-31.
- BUSH (1995). – **Theories of Educational Management** (2^e ed). London : Paul Chapman Publishing Ltd.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1992). – **Leading the Self Managing School**. Lewes Falmer Press.
- CALDWELL B. et SPINKS J. (1988). – **The Self Managing School**. Lewes Falmer Press.
- CALLAHAN R. (1962). – **Education and the Cult of Efficiency**. Chicago, Ill. Phoenix Books.
- CHAMPAGNE P., COTTEREAU Y., DALLEMAGNE G., MALAN T. (1993). – Les processus de modernisation dans l'administration de l'Éducation nationale. **Politiques et management publics**, 11-1, p. 87-109.
- CALLON M. (1986). – **Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. L'année sociologique**, vol. 36.
- CAMUS A., CORCUFF P., LAFAYE C. (1993). – Entre le local et le national : des cas d'innovation dans le service public. **Revue française des affaires sociales**, vol. 47-3.
- CHARPENTIER M. et GRANDJEAN (1998). – **Secteur public et contrôle de gestion**. Paris : Éditions d'organisation.
- CHATY L. (1997). – **L'administration face au management. Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française**. Paris : L'Harmattan.
- COLLABORNE P., BILLINGHAM M. (1998). – **Leadership and our schools. SIN'Bulletin**, n° 8. London : Institute of education (University of London).
- CHAUVIÈRE M. et GODBOUT J.-J. (éd.) (1992). – **Les usagers, entre marché et citoyenneté**. Paris : L'Harmattan.
- CHUBB J. et MOE T. (1990). – **Politics, Markets and American's School**. Washington, DC : The Brookings Institution.
- CRAHAY M. (éd.) (1995). – **Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie**. Bruxelles : De Boeck-Université.
- CORCUFF P. (1993a). – Traduction et légitimité dans la construction de l'action publique. **Les relations entre agents de l'équipement et élus locaux. In CRESAL (éd.), Les raisons de l'action, publique. Entre expertise et débat**. Paris : L'Harmattan.
- CORCUFF P. (1993b). – Un OVNI dans le paysage français ? **Éléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France. Politix**, n° 24, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- CORCUFF P. et LAFAYE C. (1993). – Territoire et réseaux : légitimités en jeu à l'équipement. **In Les dossiers des séminaires Techniques, territoires et sociétés**, n° 24-25, Paris : Ministère de l'Équipement.
- CORAGGIO J.L. et TORRES R. M. (1997). – **La educación segun el Banco Mundial**. Buenos Aires : Mino y Davila editores (coll. Cem-educacion).
- CROZIER M., THËNIG J.-C. (1975). – La régulation des systèmes organisés complexes. **Revue française de sociologie**, vol. XVI-1.

- CROZIER M. (1998). – L'échec de l'évaluation en France tient au modèle jacobin (interview). **Pouvoirs locaux**, n° 3-98, p. 40-46, Institut de la décentralisation.
- DARLING-HAMMOND L. (1995). – Beyond Bureaucracy : Restructuring Schools for High Performance, in FUHRMAN and O'DAX (éd.), **Incentives and Systemic Reform**. San Francisco : Jossey-Bass.
- DAVID *et al.* (éd) (1995). – **Le service public ? La voie moderne**. Actes du Colloque de Cerisy de 1993. Paris : L'Harmattan.
- DELEAU M. *et al.* (1986). – **Évaluer les politiques publiques. Méthodes, déontologie, organisation**. Paris : La Documentation française, Commissariat Général au Plan.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège : crise, mythes et métiers**. Lille : Presses universitaires de Lille (Mutations/Sociologie)
- DEMAILLY L. et ÉLIAS J.-M. (1991). – **Pour changer le collège : une gestion participative**. Lille : CRDP (Mutations/Sociologie).
- DEMAILLY L. (1992). – Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique. **Sociologie du travail**, n° 4/92, p. 429-449.
- DEMAILLY L. (1993). – L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. **Savoir**, n° 1-1993, p. 25-46
- DEMAILLY (dir.) (2000). – **Évaluation de l'action éducative et innovation ou Suffit-il d'évaluer ?** Bruxelles : De Boeck.
- DEMAILLY L. *et al.* (1998). – **Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats**. Paris : L'Harmattan.
- DE MUNCK J. et VERHOEVEN M. (éd.) (1997). – **Les mutations du rapport à la norme**. Bruxelles : De Boeck.
- DEROUET J.-L. (1994). – La difficile naissance d'un politique de recherche et de formation en matière d'administration scolaire en France (1965-1990). In M. Bernard (dir.), **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises**, p. 257-280. Paris : Revue des sciences de l'éducation et INRP.
- DEROUET J.-L. (1996). – Compte rendu de Evers C.L. et Lakomski G. op. cit., **Revue française de pédagogie**, n° 117.
- DEROUET J.-L. et DUTERCQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire : autonomie locale et service public**. Paris : ESF.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. et MALLET D. (1998). – **L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?** Paris : INRP (coll. Documents et travaux de recherche).
- 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, INRP.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1998). – Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. **Éducation et sociétés**, n° 1, Bruxelles : De Boeck et INRP.
- DESROSIÈRES A. (1993). – **La politique des grands nombres**. Paris : La Découverte.
- DESROSIÈRES A. (1995). – **Refléter ou instituer : l'invention des indicateurs statistiques**. Document du Centre de recherche en économie et statistique, INSEE.
- DIEDERICH J. et TENORTH H.-E. (1997). – **Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung**. Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co.
- DIONNET S. (1997). – **Évaluation des innovations du collège Notre-Dame de Mont-Roland** (Dole, France). Neuchâtel : IRDP (Recherches 97.103), 71 p.
- DODIER N. (1993). – Les appuis conventionnels de l'action. Éléments d'une pragmatique sociologique. **Réseaux**, n° 62.
- DODIER N. (1996). – Les sciences sociales face à la raison statistique. Note critique. **Annales d'histoire et de sciences sociales**, 1996-2, p. 409-428.
- Dossiers d'éducation et formations (les)** (1993). – **L'autonomie de l'établissement**, n° 28. Paris : Ministère de l'éducation nationale (DEP).
- DUBS R.D. (1996). – **Schule, Schulentwicklung und New Public Management**. St-Gall : Institut für Wirtschaftspädagogik.
- DUCLAUX-WILLIAMS R. (1993). – The Governance of Education : Britain and France. In J. Kooiman, **Modern Governance : New Government-Society Interactions**. London : Sage, p. 235-248
- DUPUY F. et THOENIG J.-C. (1985). – **L'administration en miettes**. Paris : Fayard.
- DURAN P. et MONNIER E. (1992). – Le développement de l'évaluation en France. Nécessités techniques et exigences politiques. In **Revue française de science politique**, vol. 42-2, Politiques publiques en France. L'Europe, le marché, l'État, p. 235-262.
- DURAN P. et THOENIG J.-C. (1996). – L'État et la gestion publique territoriale. **Revue française de science politique**, vol. 46-4, p. 580-623.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1988). – Nouveaux fournisseurs, nouveaux principaux. Les statuts particuliers des personnels de direction des établissements d'enseignement et de formation et le régime des emplois de direction. **Revue française de Droit administratif**, n° 4-4, juillet 1988, p. 641-652.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1992a). – **L'éducation nationale : une culture, un service, un système**. Paris : Nathan-Université.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1992b). – **L'administration de l'éducation nationale**. Paris : Economica.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1992c). – **Le droit de l'éducation : enseignements scolaires**. Paris : Hachette-Éducation.
- DURAND-PRINBORGNE C. (1998). – Vous avez dit juridisme ? **Éducation et management**, n° 20, p. 28-33.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1993). – **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris : PUF (L'Éducateur).

- DUTERCQ Y. (1995). – Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. *Politix*, n° 31, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.
- DUTERCQ Y. (1996). – **L'évaluation des politiques territoriales d'éducation : entre le pilotage national et la satisfaction des usagers.** Rapport au Commissariat général du Plan, INRP.
- DUTERCQ Y. (1998a). – La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. In Hardy, Bouchard et Fortier (dir.), **L'école et les changements sociaux.** Montréal : Logiques.
- DUTERCQ Y. (1998b). – Autonomie des établissements et initiatives des équipes d'encadrement. In Actes du colloque de l'ESPEMEN, **Piloter des systèmes éducatifs en évolution** (nov. 1997). Poitiers : ESPEMEN.
- DUTERCQ Y. (1999a). – Une analyse politique du fonctionnement des établissements d'enseignement. **Savoir**, n° 3-1998.
- DUTERCQ Y. (1999b). – Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif. **Administration et éducation**, n° 2-1999, p. 61-72.
- Éducation et Formations** (1997). – **Les chefs d'établissement**, n° 49. Paris, Ministère de l'éducation nationale (DEP).
- Éducation et management** (1996). – Dossier « Le manager éducateur », n° 17.
- EVERS C.W. et LAKOMSKI G. (1991). – Knowing Educational Administration. Contemporary, Methodological Controversies. In **Educational Administration Research**, Oxford-New York, Pergamon Press.
- ÉMIN J.-C. (1996). – Les indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires. In Vogler J. (dir.), **L'évaluation**, p. 239-247. Paris : Hachette-Education
- ÉMIN J.-C. et SAUVAGEOT (1998). – Trois indicateurs de performance des lycées. **Les dossiers d'Éducation et formations**, n° 98.
- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E. (1994). – Les règles en action. Entre une organisation et ses usagers. **Revue française de sociologie**, vol. XXXV-1
- FAURE A. (1994). – Les élus locaux à l'épreuve de la décentralisation. De nouveaux chantiers pour la médiation politique locale. **Revue française de science politique**, vol. 44-3, p. 462-479.
- FAURE A. (1997). – Les apprentissages du métier d'élu local. La tribu, le système et les arènes. **Pôle Sud**, n° 7 (Élites, politiques et territoires, p. 73-79).
- FAURE A., POLLET G. et WARIN P. (dir.) (1995). – **La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel.** Paris : L'Harmattan.
- FIALAIRE J. (1996). – **L'école en Europe**, Institut international de l'administration publique et Documentation française, coll. Vivre en Europe, 1996, 207 p.
- FINGER M., RUCHAT B. (1997). – **Pour une nouvelle approche du management public ? Réflexions autour de Michel Crozier.** Paris : Serî Aslan.
- FULLAN M. (1993). – **Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform.** London : The Free Palmer Press.
- FRIEDBERG E. (1993). – **Le pouvoir et la règle.** Paris : Seuil.
- GARANT M. (1991). – **La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action.** Louvain : Thèse de Doctorat, Université catholique de Louvain.
- GATHER THURLER M. (1994). – Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? **Revue française de pédagogie**, n° 109.
- GATHER THURLER M. (1998a). – Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ? In G. Pelletier, **L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse**, p. 83-100. Montréal : AFIDES.
- GATHER THURLER M. (1998b). – Vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement. In G. Pelletier et R. Charron (dir.) **Diriger en période de transformation**, p. 103-120. Montréal : AFIDES.
- GATHER THURLER M. (1999). – L'exploration coopérative : une réflexion orientée vers l'action et la transformation », séminaire **Administration, évaluation et politique**, 15 mars 1999, Paris, INRP.
- GATTO D. et THOENIG J.-C. (1993). – **La sécurité publique à l'épreuve du terrain. Le policier, le magistrat, le préfet.** Paris : L'Harmattan.
- GREENFIELD T.B. (1973). – Organisations as social inventions : rethinking assumptions about change. **Journal of Applied Behaviour Science**, vol. 9-5, p. 551-574.
- GREENFIELD T.B. (1975). – Theory about organisations : a new perspective and its implications for schools. In M. Hughes (ed.), **Administering Education : International Challenge.** London : Athlone Press.
- GREFFE X. (1992). – **La décentralisation.** Paris : La découverte (Repères, n° 44).
- GRELLIER Y. (1998). – **Profession, chef d'établissement.** Paris : ESF (collection Pratiques et enjeux pédagogiques) 128 p.
- GRÉMION C. (1992). – *Que reste-t-il des administrations déconcentrées ?* In P. Muller (dir.) **L'administration française est-elle en crise ?** Paris : L'Harmattan.
- GRÉMION C. (1998). – Mécanismes et comportements de la décentralisation. L'exemple des politiques urbaines. Communication au séminaire **Administration, évaluation et politique**, 26 janvier 1998. Paris : INRP.
- GRÉMION C et FRAISSE R. (1996). – **Le service public en recherche. Quelle modernisation ?** Commissariat général du Plan, La documentation française.
- GRISAY A. (1997). – Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les dossiers d'Éducation et formations**, n° 88.
- HALL P., TAYLOR R. (1997). – La science politique et les trois néoinstitutionnalismes. **Revue française de science politique**, vol. 47 (3-4).

- HARGREAVES D et HOPKINS D. (1991). – **The empowered school. The management and practice of development planning.** London : Cassell.
- HATZFELD H. (1991). – La décentralisation du système éducatif. Les régions à l'épreuve. **Politiques et management publics**, n° 9-4.
- HASSEUTEUFEL P. (1998). – Think Social, Act Local. La territorialisation comme réponse à la crise de l'État-providence ? **Politiques et management public** « Politiques sociales et territoires », vol. 16-3, Paris, Institut de management public.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1994). – Les politiques éducatives, entre l'État et le marché. **Société française**, n° 106, p. 4-10.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). – **Les politiques éducatives dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique.** Paris : L'Harmattan.
- HÉRAN F. (1995). – *Public ou privé, qui peut choisir ?* **INSEE Résultats**, n° 66.
- HOYLE E. (1982). – Micropolitics of education of organisations. **Educational Management and Administration**, vol. 10-2, p. 119-134
- HUBERMAN M. (1989). – **La vie des enseignants.** Paris : Delachaux et Niestlé.
- IGAEN (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (1997 et 1998). – **Rapport général de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale.** Paris : La documentation française.
- IGAEN (Association professionnelle des membres de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (1999). – **Mélanges : 30^e anniversaire de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale.**
- IGEN (Groupe établissements et vie scolaire) (1995). – **Réflexions sur la direction des EPLE et le rôle pédagogique des chefs d'établissement.** Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- INSTITUT DE LA DÉCENTRALISATION (1996). – **La décentralisation en France.** Paris : La Découverte.
- JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1992). – La gestion de l'éducation dans un cadre public : point de vue d'économistes. **Revue Économique**, 1992-4, p. 739-753.
- JEANNOT G. (1998). – **Les usagers du service public.** Paris : PUF (*Que sais-je ?*).
- JOBERT B. et MULLER P. (1987). – **L'État en action. Politiques publiques et corporatismes.** Paris : PUF.
- JOBERT B. (1994). – **Le tournant néolibéral en Europe.** Paris : L'Harmattan.
- Journal Für Schulentwicklung** (1997). – **Anfänge.** Innsbruck, Studienverlag.
- JOSEPH I. et JEANNOT G. (1995). – **Métiers du public, les compétences de l'agent et l'espace de l'utilisateur.** Paris : CNRS éditions.
- KAUFMAN F.X., MAJONE G., OSTROM V. (éd.) (1986). – **Guidance, Control and Evaluation in the Public Sector.** Berlin-New-York : De Gruyter.
- KESSLER M.-C. et al. (1998). – **Évaluation des politiques publiques.** Paris : L'Harmattan.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., et ROBERT A.D. (1997 et 1998). – Des établissements et des enseignants mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. **Carrefours de l'éducation**, n° 3, p. 61-74 et n° 6 p. 3-22.
- KLEMM K. (1996). – Decentralization of the German educational system. **Séminaire Décentralisation en éducation.** Maison des sciences de l'homme.
- KOOIMAN J. (ed.) (1993). – **Modern Governance : New Government-Society Interactions.** London : Sage.
- LACASSE F. et THOENIG J.-C. (1996). – **L'action publique.** Paris : L'Harmattan.
- LAFORRE P. (1990). – Décentralisation et réseaux. Les réseaux d'établissement dans le cadre de la décentralisation. **Savoir**, n° 2-1990.
- LANGOUËT G. et LÉGER (1997). – **Le choix des familles. École publique ou école privée ?** Paris : Faber.
- LATOUR B. (1989). – **La science en action.** Paris : La Découverte.
- LATOUR B. (1992). – **Aramis ou l'amour des techniques.** Paris : La Découverte.
- LAUFER R. (1992). – Management public et modernisation de l'Etat. *In* P. Muller (dir.) **L'administration française est-elle en crise ?** Paris : L'Harmattan.
- LAW J. (1991) (ed.). – **A Sociology of Monsters : Essays on Power, Technology and Domination.** Sociological Review Monograph 38. London : Routledge.
- LE BOTERF (1994). – **De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.** Paris : Éditions d'organisation.
- LE CARDINAL G. et al. (1998). – **La dynamique de la confiance : construire la coopération dans les projets complexes.** Paris : Dunod.
- LEFEBVRE E., MALLET D. et VANDEVOORDE P. (1996). – **Le nouveau chef d'établissement : textes et pratiques.** Paris : Berger-Levrault.
- LE GALLÈS (1998). – Régulation, gouvernance et territoire. *In* J. Commaille et B. Jobert (dir.), **Théories de la régulation politique.** Paris : LGDJ.
- LÉGER A. (1981). – Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. **Revue française de sociologie**, XXII-4, p. 549-574.
- LEMELIN C. (1998). – **L'économiste et l'éducation.** Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- LESSERN R. (1991). – **Total Quality Learning : Building a Learning Organisation.** Oxford : Basil Blackwood.
- LETOURNEUX J.-P. et BLANCHEREAU-VIE F. (1998). – Pilotage, culture d'encadrement et évaluation : les défis de la transformation du système scolaire français. *In* G. Pelletier et R. Charron (dir.), **Diriger en période de transformation**, p.121-130. Montréal : AFIDES.
- LOUIS F. (1994). – **Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif.** Paris : Hachette-Éducation.
- LOUIS F. (1998). – Qu'attendent les pays développés de leurs systèmes éducatifs ? conférence **Experts meeting on appraisal of Educational Invest-**

- ments, European Investment Bank, OCDE, Luxembourg, 16-17 nov. 1998.
- LOUIS K.S., MARKS H.M. et al. (1995). – **Professionalism and Community : Perspectives on Reforming Urban Schools**, Ca. Corwin Press.
- LOVELESS T. (1998). – Uneasy allies : the evolving relation of school and state. **Educational evaluation and policy analysis**, 20-1.
- MABILEAU A. (dir.) (1993). – **À la recherche du local**. Paris : L'Harmattan.
- MABILEAU A. (1997). – Les génies invisibles du local. Faux-semblants et dynamiques de la décentralisation. **Revue française de science politique**, n° 3/4, p. 340-376.
- MALLET D. (1998). – Pas de réforme de l'État sans réforme de l'éducation nationale, pas de réforme de l'éducation nationale, sans réforme de l'État. **Revue administrative**, n° 302, p. 292-297.
- MARCH J. (1991). – **Décisions et organisations**. Paris : Editions d'organisation.
- MARCH J., OLSEN J. (1989). – **Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics**. New York : Free Press.
- MASSÉ D. (1994). – Les programmes de formation en administration scolaire au Québec et recherches connexes. In M. Bernard (dir.), **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises**, p. 281-296. Paris : Revue des sciences de l'éducation et INRP.
- MAYNTZ R. (1997). – L'administration publique dans le changement social. In M. Finger, B. Ruchat, **Pour une nouvelle approche du management public ? Réflexions autour de Michel Crozier**. Paris : Serli Asian.
- MENY Y. et THOENIG J.-C. (1990). – **Les politiques publiques**. Paris : PUF.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique ZEP au début du collège. **Revue française de pédagogie**, n° 109.
- MEURET D. (1998). – School improvement : how the government can support the process, conference. **National initiatives on school improvement and quality development of schools**, Copenhagen.
- MINTZBERG H. (1982). – **Structure et dynamique des organisations**. Paris : Éditions d'organisation.
- MONTI R. et PIQUENOT A. (1997). – **Diriger un établissement complexe**. Dijon : CRDP.
- MULLER P. (1990). – **Les politiques publiques**. Paris : PUF (coll. Que sais-je ?)
- MULLER P. (1992). – Entre le local et l'Europe. La crise du modèle français de politiques publiques. **Revue française de science politique**, vol. 42-2, Politiques publiques en France. L'Europe, le marché, l'État, p. 275-297.
- MULLER P. (1996). – Présentation : cinq défis pour l'analyse des politiques publiques. **Revue française de science politique**, vol. 46-1, p. 96-103.
- MULLER P. (1998). – Des mots et des modes. Référentiel. **Lettre du management public**, n° 9.
- MULLER P. (1999). – Politiques publiques et risques collectifs. Point de vue de Pierre Müller ». In C. Gilbert (éd.) **Actes de la douzième séance du Séminaire du Programme Risques collectifs et situations de crise**, 12 nov. 1998, École nationale supérieure des mines de Paris, Grenoble : MSH Alpes.
- MULLER P. 1992 (dir.). – **L'administration française est-elle en crise ?** (Actes du colloque de L'Association française de science politique, février 1991). Paris : L'Harmattan.
- NEAVE G. (1988). – On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise : an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe. **European journal of education**, vol. 23, n° 1-2.
- NEVO D. (1999). – Évaluation fondée sur le dialogue : contribution possible à l'amélioration de l'école, **Perspectives XXVIII-1**, p. 87-100 (Paris : UNESCO).
- OBIN J.-P. (1993). – **La crise de l'organisation scolaire**. Paris : Hachette.
- OBIN J.-P. (1996). – **L'établissement scolaire entre l'éthique et la loi**. Paris : Hachette.
- OBIN J.-P. et CROS F. (1991). – **Le projet d'établissement**. Paris : Hachette.
- PAIR C. (dir.) (1998). – **Rénovation du service public de l'éducation nationale : responsabilité et démocratie**, Rapport au ministre de l'éducation nationale, 74 p.
- PAVÉ (1992). – La gestion à l'assaut de l'État : La modernisation des directions départementales de l'Équipement. In P. Muller (dir.), **L'administration française est-elle en crise ?** p. 239-250. Paris : L'Harmattan.
- PELLETIER G. (1996). – Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. In M. Bonami et M. Garant (dir.), **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation**. Émergence et implantation du changement, p. 87-113. Bruxelles : De Boeck.
- PELLETIER G. (dir.) (1998). – **L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse**. Montréal : AFIDES.
- PELLETIER G. et CHARRON R. (dir.) (1998). – **Diriger en période de transformation**. Montréal : AFIDES.
- PERIE R. et SIMON J. (1997). – **Organisation et gestion de l'Éducation nationale**. Paris : Berger-Levrault.
- PERRENOUD P. (1994). – Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif. **La revue des échanges**, vol. 11, n° 4.
- PERRENOUD P. (1998). – Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? In G. Pelletier et R. Charron (dir.), **Diriger en période de transformation**, p. 7-30. Montréal : AFIDES.
- PERRENOUD (1999) (à paraître). – L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In G. Pelletier (dir.), **Autonomie et évaluation des établissements**. Montréal : AFIDES.
- PIERRE J. (dir.) (1997). – **Public-Private Partnerships in Europe and the United States**. London : Macmillan.
- PICQUENOT A. (1999). – Le droit : de la peur à la responsabilité. **Éducation et devenir**, n° 47, p. 20-45.

- PIQUENOT A, MICHEL-KHAYAT M. et LEBLOND F. (1996). – **L'établissement scolaire**. Ellipses
- Revue économique** (1989). – **L'économie des conventions**, numéro spécial, vol. 40, n° 2.
- Revue internationale de l'éducation** (1995). – Dossier « **L'inspection, un nouveau métier ?** » n° 8, Sèvres, CIEP. (Baladier, Les missions des corps d'inspection, 39-50 ; Maccario Vers une culture de l'encadrement, 51-56 ; Attali, L'IGEN : évolution récente, 57-66 ; L'inspection en Angleterre, en Ecosse, etc.)
- Revue internationale des sciences sociales** (1998). – **La gouvernance**, n° 155, mars (Unesco/Érès).
- RHODES R. (1996). – The new governance : governing without government. **Political Studies**, vol. 44-3.
- SAVARY A. (1982). – **Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires**, circulaire du 31 décembre 1982.
- SAVOIE P. (1998). – L'État et le local dans l'histoire éducative française. **Éducation et sociétés**, n° 1, p. 123-139. Bruxelles : De Boeck et INRP.
- SCHÖN D.A. (1983). – **The Reflexive Practitioner. How Professionals think in action**. Londres : Temple Smith.
- SÉVAL F. (1991). – Les responsabilités des chefs d'établissement. **Savoir**, n° 4-1991, p. 681-698 (Point de vue juridique).
- SERRES M. (1974). – **La Traduction. Hermès III**. Paris : Éditions de minuit.
- SMYTH J. (dir.) (1993). – **A Socially Critical View of the Self-Managing School**. London : Falmer.
- SSRE (Société suisse de recherche en éducation) (1991). – **L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?** Lucerne : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- SOLAUX G (1993). – Les décisions de gestion dans l'Éducation nationale. **Savoir**, n° 1-1993 p. 47-67
- SORBETS (1992). – Vers un gouvernement ? localisé ? localisable ? *In* P. Muller (dir.), **L'administration française est-elle en crise ?** Paris : L'Harmattan, p. 195-206.
- SOUBRÉ (1982). – **Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires**, rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : MEN.
- SPENLEHAUER, V. (1998). – Quel développement, quelle professionnalisation de l'évaluation ? **Pouvoirs locaux**, n° 3-98, p. 46-52, Institut de la décentralisation.
- STOLL L. et FINK D. (1996). – **Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement**. Buckingham : Open University Press.
- SZADAY C., BÜELER X. et FAVRE B. (1996). – **Qualité et développement des écoles**, Berne et Aarau, Direction du PNR 33 et Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- STRITTMATTER A. (1997). – Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. **Journal für Schulentwicklung**, n° 3, p. 22-29.
- STRITTMATTER A. (1999) (à paraître). – L'auto-évaluation dans les établissements scolaires : une approche pour développer la qualité et pour rendre compte. *In* L. Demailly (dir.), **Évaluation de l'action éducative et innovation ou Suffit-il d'évaluer ?** Bruxelles : De Boeck.
- TARONDEAU J.-C. (1998). – **Le management des savoirs**. Paris : PUF (coll. Que sais-je ?)
- THÉLOT C. (1993). – **L'Évaluation du système éducatif**. Paris : Nathan (coll. fac-éducation).
- THÉLOT C. (1994). – L'Évaluation du système éducatif français. **Revue française de pédagogie**, n° 107.
- THIN D. HENRIOT-VAN ZANTEN A. et VINCENT G. (1996). – **Politiques scolaires urbaines**. Lyon, Programme Rhône-Alpes, Recherches en sciences humaines.
- THCENIG J.-C. (1993). – La sociologie des organisations face au local. *In* A. Mabileau (dir.), **À la recherche du local**. Paris : L'Harmattan, p. 152-165.
- TOULEMONDE B. (1996). – Le chef d'établissement d'enseignement du second degré. **L'Actualité juridique. Droit administratif**, n° 11 du 20 novembre 1996, p. 811-825.
- VANDEVOORDE P. (1994). – Vie scolaire. *In* P. Champy et C. Étévé (dir.), **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan.
- VAN HAECHT A. (1996). – Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de vingt-trois pays européens. **Études et travaux**, n° 44, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VAN HAECHT A. (1997). – Le rôle du niveau local dans la gestion de l'éducation en Europe. UNESCO, **Forum international sur l'Éducation dans les villes**, Bordeaux (septembre 1997).
- VAN HAECHT A. (1997). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », **Éducation et sociétés** n° 1, 21-46. Bruxelles : De Boeck et INRP.
- VAN ZANTEN A. (1998). – L'action éducative à l'échelon municipal : rapport au valeurs, orientations et outils. *In* F. Cardi et A. Chambon (dir.), **Les métamorphoses de la formation**. Paris : L'Harmattan.
- VAN ZANTEN A. (1999) (à paraître). – Les effets des évaluations sur la concurrence et le choix des établissements : une comparaison franco-britannique. *In* L. Demailly (dir.), **Évaluation de l'action éducative et innovation ou Suffit-il d'évaluer ?** Bruxelles : De Boeck.
- VERHOEVEN M. – **Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés**. Louvain : Bruylant-Academia.
- VOGLER J. (dir.) (1996). – **L'évaluation**. Paris : Hachette-Education.
- WALLEZ P. (1998). – Le projet éducatif local : recomposition du champ éducatif et ouverture sur la civilité. **Spirale** (Lille 3), p. 175-189.
- WARIN P. (1993). – **Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques. Etude des relations de service**. Paris : L'Harmattan.
- WEST M. et AINSCOW M. (1973). – **Managing school development. A practical guide**. London : Fulan.

NOTES CRITIQUES

BALUTEAU (François). – **Les savoirs au collège.** – Paris : PUF, 1999. – 319 p. (Éducation et Formation)

L'auteur, tout en étant Maître de conférences à l'Université Louis Lumière, est membre du Groupe d'études sociologiques de l'INRP et, pourrait-on dire, disciple de Jean-Louis Derouet. Aussi ne s'étonnera-t-on pas que, traitant des savoirs sans les collèges français, son point de départ soit l'idée selon laquelle, comme les autres aspects de l'école, les contenus de l'enseignement à un niveau scolaire donné se justifient nécessairement aujourd'hui sur plusieurs registres différents. Mais puisqu'il n'en a pas toujours été ainsi, François Baluteau se donne tout d'abord pour tâche de dégager les « points de vue de justice » qui ont prévalu au cours du XX^e siècle pour dicter les choix successifs des programmes pour les premières années du Secondaire. À cet effet il analyse non seulement les textes officiels (exposés des motifs de réformes, circulaires, programmes et instructions), avec leur caractère d'autorité et de prescription, mais aussi les « textes propositionnels », à savoir les rapports « experts » qui ont la plupart du temps, à la demande des autorités publiques, précédé les décisions officielles. Et surtout, grâce à de vastes lectures et à des consultations très pertinentes, il rend compte des essais, des articles importants, des pamphlets qui ont soit défendu, soit (c'est le plus fréquent) dénoncé les programmes successivement en vigueur : ce type d'écrit a souvent influencé les rapports d'experts, puis les décisions officielles de changement.

Dans ces très nombreux textes, F. Baluteau cherche à identifier, à propos des contenus de l'enseignement, la conception de l'intérêt général (conception variable bien entendu) qui est à l'œuvre. Quant à lui, il évite de se manifester comme plus proche de telle position que de telle autre. En particulier il se refuse, déclare-t-il un peu solennellement, à voir dans la réalité sociale un espace d'opposition où l'on aurait à démystifier le jeu des plus puissants, et il préfère interpréter les textes propositionnels ou officiels comme l'expression de rationalités acceptables et partagées en France à l'époque concernée. Même si l'on n'est pas totalement convaincu par cette position pluraliste et surtout par cette référence ici souvent ambiguë à un « intérêt général », le livre mérite lecture pour son apport historique et sa richesse d'information.

L'auteur retrace assez longuement la période au cours de laquelle les politiques, mais aussi les administrateurs et les enseignants, étaient à la recherche de l'égalité des chances scolaires entre les enfants connaissant des situations sociales très éloignées. Il va jusqu'à écrire : « *La démocratisation du second degré, et spécialement du collège, est l'affaire du XX^e siècle, comme celle de l'école l'avait été pour le XIX^e.* ». Mais il va s'appliquer à en dégager les grands moments et à rapporter les principales argumentations.

À titre d'ancêtre du collège unique, l'auteur analyse fort bien le manifeste des Compagnons de l'Université, dont la position était à la fois démocratisante, et à cet égard très novatrice, et pourtant méritocratique puisqu'ils admettaient sereinement le caractère « aristocratique » des humanités auxquelles ils étaient très attachés. Puis il présente le projet de Jean Zay lors du Front populaire et ceux de la Libération, avec le plan d'Alger et le plan Langevin-Wallon : de nombreux politiques appellent de leurs vœux dans ces années, montre-t-il, une école unique durant bien au-delà du primaire. C'est encore le cas, au milieu des années 50, du projet Billères. Mais toutes ces propositions rencontrent de vives résistances, notamment de la part de la Société des Agrégés et *a fortiori* de la Franco-Ancienne, mais aussi de nombreux enseignants et de nombreux hommes en vue. L'ordonnance Berthoin du 6 janvier 1959 sera la toute première réalisation (très partielle il est vrai) d'un tronc commun. Elle sera suivie en 1963 de la réforme Fouchet qui crée cette fois les collèges, mais avec des filières bien distinctes s'adressant de fait à des couches sociales non moins distinctes ; des critiques sociologiques bien connues viendront alors mettre radicalement en cause la réalité de l'égalité des chances et même de la méritocratie, pointant en particulier l'héritage d'un « capital culturel » qui pèse d'un grand poids dans la réussite de certains. Douze ans plus tard, la réforme Haby, au nom de la fameuse égalité des chances, supprime dans ces mêmes collèges la différenciation des voies.

Entrant dans les curricula à proprement parler, F. Baluteau dessine ce qu'était l'idéal culturel de l'ancien secondaire, avec son humanisme séculaire et sa centration sur les grandes œuvres, avec aussi, plus récemment, sa visée encyclopédique : l'une et l'autre conceptions sont

intellectualistes. C'est pourquoi les critiques que reçoivent à partir des années 60 les programmes du secondaire ne s'adressent pas seulement à l'humanisme et à son caractère gratuit, mais aussi à l'encyclopédisme, dont l'ambition est d'ailleurs irréalisable. L'auteur retient de ces critiques qu'il est impossible d'appliquer à une très large population les curricula traditionnels, axés sur l'intellectualisme et l'humanisme universel : ils n'étaient adaptés qu'à un public restreint.

Les programmes n'ont pas été les seuls mis en cause par ceux qui se réclament de la démocratisation : les qualités à développer doivent selon eux devenir essentiellement, plutôt que l'incarnation de valeurs universelles, la rigueur et la logique, transposables dans toutes sortes de domaines. Mais surtout, aux yeux de beaucoup, pour faire acquérir ces qualités à un large public, la pédagogie de jadis, qui jouait surtout sur l'imprégnation venant renforcer le capital culturel du milieu, n'est plus valable. C'est par des détours que l'on peut orienter les nouveaux collégiens vers les acquisitions souhaitées. Sous le terme de « méthodes actives », de nombreux pédagogues vont préconiser un aménagement des situations dans les classes pour que les élèves, ayant davantage d'initiatives, s'approprient mieux les attitudes et les connaissances attendues. Les sciences seront volontiers privilégiées, puisqu'elles donnent l'occasion d'organiser des expériences, afin de convaincre de la justesse de telles ou telles relations. Enfin les tenants de cette tendance pédagogique remettront aussi en question l'ordre hiérarchique traditionnel des disciplines : on fera appel à des matières considérées jusqu'alors comme de second plan, qualifiées de « plus concrètes », pour motiver les efforts scolaires et faciliter les acquisitions en lettres ou en sciences.

Quoi qu'il en soit, estime F. Baluteau, les professeurs du collège unique rencontrent une difficulté majeure : même quelque peu modifiés, les programmes qu'ils ont à enseigner dépassent les possibilités d'une partie appréciable des élèves. Faut-il dès lors s'adapter à leur niveau ou les laisser de côté pour faire avancer « les meilleurs » ? Aux yeux de nombreux pédagogues il est devenu souhaitable, avec les collégiens, de partir du réel pour interroger les différentes branches du savoir. Les « disciplines » n'ont pas à disparaître totalement, mais les frontières entre elles doivent s'effacer : une épistémologie « intégrée » (terme qui fait référence à Bernstein) devrait mieux convenir au tout-venant des élèves. L'auteur parle ici d'une *culture scolaire post-critique*. Mais le changement porte aussi sur l'extension des savoirs : les autorités elles-mêmes, montre F. Baluteau, en sont venues à alléger les connaissances à diffuser obligatoirement, puisqu'elles ont introduit « les 10 % », puis « les P.A.E. », et ont même pratiqué récemment une certaine diminution des horaires.

Depuis 25 ans, expose l'auteur, en partie parce qu'elle s'est avérée pratiquement impossible, l'égalité des chances n'est plus traitée comme objectif prioritaire. « L'ordonnance des grandeurs reconnues » au collège s'est recomposée : pour beaucoup de professionnels de l'éducation, à ce niveau, les savoirs sont relatifs et l'excellence scolaire l'est aussi. Mais surtout la visée d'uniformité et de cohésion culturelle nationale tend à faire place à des projets plus locaux, où chaque collège, comme chaque quartier ou chaque localité, est un lieu de culture commune, d'échange et de sociabilité, sans crainte des particularismes.

Parallèlement, une autre finalité a fortement gagné en importance, selon F. Baluteau : celle de l'adaptation ultérieure au travail professionnel tel qu'il est aujourd'hui, avec sa haute technicité, ses innovations fréquentes, les initiatives demandées à chacun. S'agissant de la future activité on ne cherche plus tant, comme le primaire supérieur d'autrefois, à favoriser la promotion sociale qu'à rendre possible l'occupation des emplois variés qui s'offrent au cours de la vie, en sachant fort bien que tous les collégiens ne connaîtront pas de brillantes situations professionnelles.

En conclusion, F. Baluteau confirme l'évolution en profondeur de la culture secondaire. Beaucoup plus qu'auparavant la définition des contenus tient compte de ce que sont les élèves ; c'est selon lui ce qui explique le succès de la pédagogie par objectifs, qui remplace les savoirs par des « compétences » acquises par les individus. On en vient même, estime-t-il, à une attitude « adéquationniste » soucieuse de tenir compte des caractéristiques de chacun. Quant à la culture diffusée au collège, elle est devenue, on l'a vu, non seulement pluraliste, mais relativiste et particulariste.

Quel que soit le mérite de certaines de ses pages, dont j'ai essayé de faire sentir l'intérêt, je dois dire que ce livre, dont le sujet m'intéresse vivement, m'a un peu déçu. Dans ses déclarations liminaires il promet plus qu'il ne donne. En effet si les études de cas chez Derouet et chez quelques autres dégagent les conditions des compromis entre les différents points de vue de justice, on attendait des chapitres de F. Baluteau qu'ils fassent apparaître de tels compromis. Il me semble qu'il n'en est rien : on voit surtout une succession de finalités, ce qui était déjà connu. Sans doute l'idée est-elle sous-jacente, mais l'argumentation n'est guère explicite. Contrairement aux promesses, ni les consensus ni les légitimités multiples ne sont clairement identifiés, peut-être parce que l'auteur a voulu fournir trop d'informations, ce qui le rend moins convaincant.

L'ordre de l'exposé, en outre, ne me paraît pas très clair. Au cours de chaque chapitre, ou presque, l'auteur

remonte à des discours tenus dans une époque assez ancienne (c'est souvent Ferry ou Buisson, mais cela peut être Condorcet...) pour arriver à la période contemporaine ; c'est souvent fort intéressant parce que l'information est de bonne qualité, mais la progression de la pensée y perd.

Une autre limite apparaît au lecteur d'aujourd'hui, habitué à un certain comparatisme entre plusieurs systèmes scolaires : les collègues français sont ici le foyer d'intérêt unique ; même lorsque F. Baluteau, citant Durkheim, fait référence au « modèle réaliste », par exemple, il n'informe nullement sur les formules que connaît ou a connues le système secondaire allemand. On est un peu gêné par cette perspective trop franco-française.

Je ne puis m'empêcher enfin de formuler une critique mineure sur l'ouvrage : pourquoi subsiste-t-il dans le texte tant de scories de forme ? Erreurs de transcription, bien sûr, mais ce livre a manqué d'une bonne relecture.

Viviane Isambert-Jamati

CLOT (Yves) (éd.). – **Avec Vygotski**. Paris : La Dispute/SNEDIT, 1999. – 301 p.

Avec toutes les limites à objecter à cette analogie, on pourrait dire que le succès rencontré dans les milieux pédagogiques risque de condamner Vygotski aux mêmes avatars que Bernstein dans les années 70 : sans cesse cité allusivement, il est associé de manière exclusive à une expression qui n'est pas loin de fonctionner comme un mot de passe ou un slogan, et dont la force consensuelle masque les divergences d'interprétation. Comme en son temps l'opposition des codes de communication pour Bernstein, la « zone de développement proximal » pour Vygotski est invoquée sans prendre en compte ni l'ensemble des problématiques dans lesquelles la notion s'inscrit chez son auteur, ni les évolutions qu'elle a connues au cours du développement de son travail. Le consensus qui entoure de telles notions vient de ce que coupées de leur contexte épistémologique, elles peuvent être réquisitionnées de façon partielle à l'intérieur de systèmes d'interprétation pratiquement opposés à ceux de leurs auteurs. Cette célébrité restrictive est en partie due, pour Vygotski, à des traductions françaises tardives, jusqu'il y a peu limitées au recueil *Pensée et langage* (1985), ce qui a laissé perdurer une connaissance partielle de l'ensemble de son œuvre, aggravée par le fait que ses idées ont initialement transité par des traductions de traductions (via les interprétations anglo-saxonnes reprises par Bruner et les

traductions de cet auteur), qui en ont favorisé notamment une interprétation cognitiviste. Cela apparaît dans la traduction de « zone proximale », qui comme le soulignait la traductrice de *Pensée et langage* reflète une conception behavioriste du développement à petit pas, très éloignée de l'expression russe et des ouvrages de Vygotski.

De nouvelles traductions de Vygotski, l'insistance de quelques chercheurs nous rappellent combien il est erroné de l'enfermer dans une interprétation étroitement cognitiviste et pédagogisante. Pour les traductions récentes, on peut citer : *Théorie des émotions : étude historico-psychologique* (L'Harmattan, 1998), qui montre l'ancrage de Vygotski dans la philosophie de Spinoza, l'importance centrale de la question des émotions dans son œuvre et son souci de poser les bases d'une psychologie historique ; les articles *La conscience comme problème de la psychologie du développement* (1925 : *Société française*, n° 50, 1994) ; *Psychisme, conscience, inconscient* (1930 : *Société française*, n° 51, 1995) ; *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire* (1935 : *Société française*, n° 52, 1995), et la parution prochaine du premier ouvrage de Vygotski (*Psychologie de l'art*, 1925, La Dispute), qui rappelle l'enracinement de toute sa recherche dans la réflexion sur l'expérience artistique et sur le signe. Depuis le colloque de 1987 sur Vygotski paru dans *Enfance*, n° 1/2 (1989), plusieurs parutions en langue française ont continué à approfondir sa lecture, mettant en perspective ses principaux apports : l'ouvrage édité par Moro et Schneuwly (1997), *Outils et signes : perspectives actuelles* (P. Lang), la note de synthèse de Rochex (1997), *L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle* (*Revue française de pédagogie*, n° 120), notamment. L'ouvrage coordonné par Clot correspond aux actes d'un colloque tenu en 1998 et regroupe les mêmes chercheurs (Bronckart, Brossard, Clot, Deleau, Doray, François, Friedrich, Netchine, Rabardel, Rochex, Schneuwly, Sève, Vergnaud...), dont il prolonge la réflexion en marquant une nouvelle avancée dans la connaissance de Vygotski.

Le titre *Avec Vygotski* souligne une double volonté. D'une part, celle de faire dialoguer Vygotski avec quelques-uns de ses contemporains, ou presque contemporains, auxquels il s'est confronté par l'échange ou la lecture (Piaget, Léontiev, Marx ou Freud, par exemple), ou avec qui il aurait pu communiquer de par la proximité géographique ou idéologique du contexte de questionnement (Wallon, Meyerson, Bakhtine), évaluant ainsi son originalité à partir de son enracinement historique. D'autre part, celle de « penser avec Vygotski », c'est-à-dire de se servir de ses concepts et de ses questionnements sans révérence, en soulignant les tensions dynamiques, les impasses comme les voies novatrices.

Cette comparaison s'organise autour de la notion de développement, qui oriente les différentes communications de deux façons complémentaires.

Plusieurs d'entre elles insistent sur la nécessité de penser Vygotski dans l'évolution et la permanence à la fois de ses préoccupations et de ses conceptions, et donc de comprendre le mouvement dialectique du développement de sa pensée : on oublie trop souvent que les articles rassemblés dans *Pensée et langage* appartiennent à des périodes différentes et correspondent à des moments hétérogènes de sa problématique, dont il ne faut pas masquer les tensions. Ainsi Schneuwly (*Le développement du concept de développement chez Vygotski*) propose d'appliquer à titre heuristique la notion de développement à la pensée de Vygotski elle-même, défendant comme dans son article de 1997 l'hypothèse d'une discontinuité dans la façon de concevoir les notions d'outil intellectuel et de signe verbal, depuis les premiers travaux centrés sur une vision instrumentale du rôle général des outils culturels dans le développement des facultés supérieures, jusqu'à la période du « second Vygotski », dont la réflexion se centre sur les caractéristiques du signe verbal qui fondent la spécificité de sa médiation comme outil privilégié du développement de la conscience, et donc sur le fonctionnement même de la signification. Sur cette question de l'instrumentalité du signe, Rabardel plaide au contraire la continuité de la position de Vygotski. Confrontant le parcours de Vygotski avec ceux de Piaget et de Wallon, Bronckart et Rochex insistent, chacun dans leur perspective, sur le mouvement dialectique, à la fois profondément cohérent et mu par des tensions contradictoires du développement de sa pensée. Bronckart (*La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget*) analyse les filiations philosophiques qui enracent Piaget dans la tradition kantienne et Vygotski dans la lignée de Spinoza, Hegel et Marx, et il dégage la logique du développement de leurs problématiques successives à partir d'un projet épistémologique initial, qui s'est complexifié en impliquant la confrontation à certains problèmes et en générant de nouvelles questions, tout en préfigurant certains blocages. Rochex (*Vygotski et Wallon, pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect*), comparant les démarches de Wallon et de Vygotski, insiste sur l'enracinement primordial de l'œuvre de Vygotski dans l'expérience esthétique et la réflexion sur l'art, qui a orienté tout son questionnement ultérieur : Vygotski, étroitement lié aux milieux artistiques (Mandelstam, Maïakovski, Einsteinstein entre autres) et aux débats contemporains autour des formalistes russes, s'interroge sur la façon dont le travail sur les formes et les signes verbaux dans l'œuvre d'art permet une élaboration culturelle des affects et inscrit la transformation des états émotion-

nels au cœur du développement social du psychisme. À travers cette question initiale se forme le projet de développer une psychologie historique intégrant les formes culturelles et l'apport des œuvres, qui l'a amené à approfondir, non sans contradictions, la réflexion sur la conscience et les fonctionnements sémiotiques. C'est sans doute pour le lecteur un des aspects les plus passionnants de cette rencontre que cette dimension de réflexivité, l'approche développementale proposée par Vygotski étant celle qui sert le mieux à appréhender son œuvre, et le cheminement vivant et plein de tensions de la pensée de Vygotski étant un exemple frappant des processus qu'il analyse dans ses ouvrages.

L'originalité et la complexité de la réflexion de Vygotski sur la notion de développement est d'autre part au centre de la plupart des articles, qui convergent sur l'importance de certains aspects : le rôle des émotions et des affects dans le développement du psychisme, la nature dialectique et non linéaire du développement, qui intègre des relations complexes, tendues et changeantes selon les moments entre les différentes fonctions psychiques, en particulier les discordances entre la pensée et le langage, enfin les relations chez Vygotski entre la notion de médiation instrumentale et la théorie de la signification.

Plusieurs d'entre eux reviennent de façon éclairante sur l'aspect intégratif de la notion de développement chez Vygotski, montrant combien elle débordé les présentations étroitement cognitivistes et pédagogistes. Clot (*De Vygotski à Léontiev via Bathkine*) rappelle la différence établie par Vygotski entre la connaissance et la pensée, toujours rapportée à ce qui est vital dans l'action pour un sujet, à ses mobiles volitifs et affectifs, qui sont eux-mêmes objets de développement (comme le dit le premier chapitre de *Pensée et langage*, en 1934) : ce thème est central dans la dernière phase de son travail. Au cours de l'histoire des individus, les rapports entre développement affectif et développement cognitif se modifient, constituant diverses zones de développement potentiel, qui se sollicitent et se répondent de façon différente. Un des apports les plus neufs de ces confrontations est d'éclairer sur les relations étroites entre Vygotski et la psychanalyse (soulignées par Clot et Rochex, ainsi que par Doray : *Vygotski et Freud : l'espace d'un dialogue*), et la place qu'il donnait à l'inconscient dans sa réflexion sur la conscience. La pensée est donc à la fois concept et affect, ce en quoi Vygotski rejoint les préoccupations de Wallon, tout en s'en distinguant, comme le montre Rochex, par sa concentration sur la genèse sociale et culturelle de la sensibilité à travers les instruments psychologiques que sont les systèmes de signes et les œuvres esthétiques.

Vygotski initie ainsi une conception non plus génétique, mais historique du développement individuel. Cette histoire se caractérise par son dynamisme et ses contradictions. Rochex décrit celles qui existent dans les rapports toujours évolutifs entre composantes du développement, Clot le mouvement dialectique entre internalisation des instruments sociaux et externalisation de la pensée personnelle vivante, qui se cristallise dans le fonctionnement dialogique, arbitraire et créatif du langage, même si pour lui comme pour François, Vygotski ne va pas si loin que Bathkine dans l'analyse de l'altérité constitutive et des tensions à l'œuvre dans la signification des mots et les genres discursifs. La notion de zone de développement potentiel n'échappe pas à ces tensions, qui selon plusieurs articles en sont le fondement même. Clot montre comment dans la théorie de l'activité de Léontiev, qui prolonge l'insistance de Vygotski sur le rôle des mobiles des actions en faisant de l'activité un rapport entre mobilisation subjective et planification cognitive générateur de nouveaux mobiles pour l'individu, l'efficacité de l'action et son sens sont des sources de développement qui ouvrent non pas une, mais deux zones de développement potentiel de nature différente. Chez Brossard (*Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale...*), comme chez Schneuwly, la zone de développement potentiel elle-même apparaît comme espace interne fait de remaniements, de contradictions entre différents plans de pensée, notamment entre sa dimension intersychique (quand un adulte ayant construit avec un enfant un contexte intersubjectif tente de mettre à sa disposition des contenus culturels nouveaux) et sa dimension intrapsychique (le développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre ces acquis et l'acquis antérieur de l'enfant). Deux définitions de la notion entrent donc en contradiction : la définition externe, la plus fréquemment invoquée, et la définition interne, développée au chapitre 6 de *Pensée et langage*. À chaque moment, les instruments psychologiques permettent par leur signification, leur contenu spécifique, d'organiser de façon particulière les rapports entre fonctions psychiques antagonistes, en les intégrant dans un système psychique cohérent. Sève (*Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski et Marx*) approfondit cette place centrale de la notion de contradiction dans le développement, montrant en quoi elle diffère fondamentalement chez Vygotski de ce que Piaget entend par ce terme, c'est-à-dire de simples oppositions dynamiques, sources de déséquilibre : c'est le travail du négatif par lequel la contradiction est sursumée qui chez lui est au cœur du mouvement. À la conception piagétienne de la dialectique, reposant sur un modèle génétique, embryonnaire du développement comme déploiement de potentialités générales internes, il oppose celle d'un développement

historique, transformateur, où se tisse une histoire ouverte et particulière. S'il y a véritable contradiction interne et pas simple opposition externe individu-milieu, c'est qu'une même réalité, le psychisme humain, existe et se développe à la fois dans les individus et hors de chacun pris à part : cela vaut en particulier pour le signe, relation sociale avant d'être psychique, qui cristallise ces passages incessants et réciproques de l'externe à l'interne. Vygotski rejoint en cela Marx, pour qui rapports sociaux et fonctions psychiques sont deux faces, externe et interne, d'une même réalité.

La tension entre le langage et la pensée, au cœur même de la signification sont au centre de l'histoire du développement. Plusieurs articles rappellent qu'on ne peut séparer chez Vygotski la conception de la médiation et la conscience de son analyse du fonctionnement de la signification dans l'usage des signes verbaux, qu'ils examinent par comparaison avec celle de Bakhtine (Rabardel, Schneuwly, et surtout Clot et François). François (*Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine*) montre leur parenté dans le souci de placer au centre de la problématique de la signification la relation dialogique et la façon dont s'articulent le discours de l'autre et l'expérience propre. Si Bathkine approfondit davantage ce qu'il y a de dialogique dans la diversité des façons dont le mot fait sens et les tensions entre les différents modes de fonctionnement d'un même mot, Vygotski va plus loin dans l'analyse de la relation du mot à ce qui n'est pas lui, en particulier de la non-coïncidence, constitutive et conflictuelle, entre le mot et l'expérience ou la pensée : comme le rappelle Friedrich (*La rencontre Léontiev-Vygotski : quelques concepts-clés*), cette non-coïncidence empêche la langue de refléter immédiatement la pensée, et la transformation de la structure sémantique de la pensée que demande la langue par sa nature même est à la source du développement.

On voit que par ces interrogations, comme le souligne Rochex, Vygotski veut fonder une réflexion épistémologique beaucoup plus large sur la construction de l'objet de la psychologie, ses unités, ses modes de conceptualisation et d'investigation. Si bien souvent il a rencontré des impasses et des blocages à la fois dans la méthodologie et l'appareil notionnel (ce que mentionnent plusieurs articles), les questions qu'il pose sont des questions vives, comme le montre Vergnaud, et même si elles sont décalées par rapport aux problèmes théoriques et empiriques actuels, certaines rejoignent celles que se posent actuellement les psychologues.

Il n'est pas de pire méconnaissance d'un auteur que celle qui repose sur une illusion de connaissance. Certes beaucoup de points évoqués ici apparaissaient déjà explicitement à une lecture attentive de *Pensée et Langage*,

mais ils restaient peut-être insuffisamment lisibles faute d'une perspective claire sur les évolutions de la pensée de Vygotski et son architecture d'ensemble : l'ouvrage en donne de façon vigoureuse des clefs de lecture, en particulier sur le plan historique. Parce qu'il permet de rectifier l'appréhension d'un auteur à la fois trop célèbre et méconnu, cet ouvrage est salutaire, stimulant, nous rendant sensibles à tous ces phénomènes de réception des théories dans le champ pédagogique et au filtre des reformulations. Il est passionnant aussi parce qu'il montre l'ancrage philosophique, idéologique et épistémologique des choix d'objets et de mode de questionnement dans l'investigation psychologique, dimension souvent occultée dans les approches technicistes. En faisant dialoguer Vygotski et quelques autres pères, pour reprendre l'expression de François, quelques fondateurs de nos questionnements actuels, il fait jaillir des questions et des débats dont la fraîcheur étonne, comme le dit Vergnaud, même s'il montre les formulations vieillies. L'étude de Vygotski sert ici d'analyseur des autres théories et du statut même des interrogations de la psychologie.

Elisabeth Nonnon

DEMAILLY (Lise), DEUBEL (Philippe), GADREY (Nicole), VERDIÈRE (Juliette). – **Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats.** – Paris : L'Harmattan, 1998. – 304 p.

« Évaluer les établissements scolaires » se veut un outil de réflexion théorique et pratique pour les acteurs concernés par l'évaluation dans le domaine éducatif. L'ouvrage part d'un constat : l'évaluation a envahi l'action et la scène publique et concerne aujourd'hui les systèmes scolaires à tous les niveaux : évaluation des politiques, des dispositifs, des programmes, des unités d'enseignement, des personnels tant la question de la qualité des systèmes scolaires est devenue sensible en cette fin de siècle. Elle est en effet intimement liée aux idées d'efficacité et de qualité des services publics d'une part, de démocratie dans l'accès du citoyen à l'information d'autre part. Elle semble être le moyen pragmatique privilégié d'augmenter la vertu publique et de rationaliser l'action et est ainsi devenue peu à peu une obligation institutionnelle dans la plupart des pays développés.

Le développement généralisé de l'évaluation des politiques publiques se produit au confluent de plusieurs phénomènes qui l'ont permis et encouragé : le développement des sciences sociales et des techniques de description, de mesure et d'analyse ; les problèmes de

légitimation de l'action étatique et la préoccupation de rationalisation de cette action pour réduire les coûts et maîtriser les dépenses publiques ; le développement de l'innovation comme mode de régulation des décisions.

La première partie de l'ouvrage éclaire les débats autour de l'évaluation dans le système scolaire, en saisissant à la fois l'émergence historique, les dimensions politiques, méthodologiques et les enjeux institutionnels. L'ouvrage pose les principes d'une analyse sociologique des politiques et des dispositifs d'évaluation en les référant à la transformation des modes d'action légitimes dans l'administration publique, à l'évolution de la régulation des systèmes éducatifs et aux modifications des missions des métiers de l'encadrement du travail enseignant.

Cette partie s'appuie sur l'analyse technique et concrète de la mise en place de l'évaluation des établissements et des personnels, notamment autour du développement des travaux de la DEP et de l'évolution des missions des corps d'inspection. Elle permet de mettre en évidence l'émergence et l'affirmation d'un nouveau mode de régulation caractérisé par le principe de rationalisation des moyens dans leur lien à des résultats et par le déni des finalités (éthique, valeurs et visées). On passe ainsi d'une légitimité substantielle (la Culture, la Nation, la citoyenneté) à une légitimité procédurale : être efficace, bien piloter, organiser, conduire, manager... Le succès des indicateurs diffusés par la DEP n'est pas étranger au fait qu'ils procèdent d'une rencontre entre la statistique et le pouvoir politique, conformément à l'esprit français, le sentiment largement partagé que l'établissement est le lien pertinent du changement, le développement enfin du consumérisme scolaire : les usagers veulent maintenant de l'information précise sur la qualité de résultats des établissements auxquels ils confient leurs enfants. En développant la culture de l'indicateur, en insistant sur le fait que leur diffusion va dans le sens de la transparence et de la modernité, la DEP vient ainsi à l'appui de ce souci de contrôle de la qualité de l'éducation manifesté par les familles.

La transformation des métiers de l'encadrement est à révéler quant à elle aux problèmes que rencontre le travail enseignant. L'ébranlement profond des légitimités traditionnelles, les diverses tentatives de rénovation des pratiques d'enseignement convergent vers la nécessité d'une modification des techniques de mobilisation des enseignants. La tentative de réorganisation managériale se caractérise par une redéfinition des statuts de l'encadrement de première ligne : accroissement et élargissement des pouvoirs et des marges d'initiative de la hiérarchie de proximité, élévation du niveau scolaire nécessaire, regroupement progressif des statuts des corps et des car-

rières, décloisonnement des fonctions, obligation d'actions communes et concertées.

Le pilotage du système éducatif semble s'appuyer de plus en plus sur l'évaluation plus que sur l'inspection individuelle, puisque même ceux dont le métier était d'inspecter le voient réorienté vers des tâches plus évaluatives. Progressivement, d'une évaluation individuelle strictement disciplinaire, on se dirige vers le conseil et l'information et l'on passe à une ouverture sur l'établissement. Il apparaît enfin nécessaire de croiser beaucoup plus l'évaluation des établissements avec celle des enseignants et de développer l'évaluation formative et l'auto-évaluation. Si l'évaluation n'est pas déconnectée du contrôle, la volonté politique a transformé ses méthodes de mise en œuvre et l'on est passé du contrôle des individus au contrôle du système global, l'évaluation concernant de manière systématique à la fois les personnels, les politiques et les unités.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la présentation et à l'analyse des audits de 319 établissements mis en place dans l'Académie de Lille entre 1991 et 1995. Analysée quant à ses valeurs, ses objectifs, le vécu de ses acteurs et ses principaux effets, l'expérience alors menée apparaît très innovante par son initiative locale, l'ampleur des moyens mis en œuvre, le nombre des cadres académiques sollicités, la durée du dispositif. Parce que le contenu de l'investigation porte sur l'établissement dans sa globalité, l'audit tranche avec les méthodes d'évaluation habituelles en alliant une évaluation qualitative (visite et observation de l'établissement, entretiens, étude de documents spécifiques) à une démarche exhaustive (tous les établissements sont visités). Fonctionnant essentiellement avec des cadres académiques en associant inspecteurs et chefs d'établissement, il s'agit d'un dispositif interne à l'Éducation nationale qui fonctionne sur la base d'une extériorité proche. Il repose sur l'obligation, pour l'établissement, d'accepter la visite des auditeurs, ce qui le distingue nettement d'autres formes d'audit pratiquées alors dans d'autres académies. Comme beaucoup d'innovations, cette initiative originale a pu se développer en s'appuyant sur des leaders charismatiques (au premier rang desquels le recteur Pair), beaucoup de participation et de discussion (deux ans de négociation avant que l'action ne soit déclenchée), des problèmes qui font qu'on ne peut pas se satisfaire de l'existant (lourds problèmes scolaires) et un projet suffisamment ambigu pour permettre la réussite et l'acceptabilité de l'opération.

L'audit est présenté à l'origine par ses initiateurs comme une aide à l'établissement scolaire, en somme comme une évaluation formative devant permettre à l'établissement de s'engager dans une auto-analyse et de travailler son projet ; comme un élément de formation des

cadres et comme enfin une évaluation des établissements devenant un outil de pilotage académique. L'évaluation de l'audit menée à l'issue de celui-ci, permet de mettre à jour deux tensions fortes dans ses objectifs : tension entre l'objectif de démocratisation du système scolaire et celui de l'amélioration du management des établissements, tension entre l'objectif d'animation pédagogique et d'animation des équipes autour de la vie scolaire.

L'objectif de démocratisation s'est effacé progressivement au profit du management : les auditeurs enquêtés mettent en avant comme intérêt et objectif central de l'audit le fonctionnement de l'équipe de direction, le pilotage, la communication, la vie scolaire, ils ne parlent ni de lutte contre l'échec scolaire, ni de démocratisation de l'accès aux différentes filières, ni d'amélioration des résultats. Il semble également que l'observation des pratiques pédagogiques ait été systématiquement et consensuellement négligée dans les procédures d'audit. Les raisons de ces glissements sont multiples : si les outils de l'audit utilisent des formulations et privilégient des thèmes d'inspiration managériale, il semble qu'il y ait eu aussi un consensus des auditeurs pour ne pas aborder de front les questions pédagogiques qui pouvaient être sources de conflit dans la répartition des rôles entre inspecteurs et chefs d'établissement.

L'audit est d'abord un outil de pilotage, d'animation et de formation des cadres. Son impact est faible sur les pratiques pédagogiques, les élèves, les personnels administratifs et de service, les parents. Les effets de l'audit sont faibles quant à la dynamisation des établissements sauf lorsque ceux-ci étaient déjà actifs, entreprenants et avaient déjà une certaine habitude de l'auto-évaluation. Ils apparaissent inexistantes sur les services académiques, plus substantiels sur les pratiques d'inspection et d'encadrement. Il est un outil de formalisation des savoirs professionnels de l'encadrement et permet la communication professionnelle entre chefs d'établissement et inspecteurs. Pour autant, que ce soit au niveau de l'utilité de l'audit ou de la conception de l'évaluation, les spécificités tenant aux positionnements institutionnels des unes et des autres restent fortes et l'articulation concrète des domaines de compétences administratives et pédagogiques demeure donc assez problématique. L'audit de Lille est un outil ouvert d'interrogation sur le sens, la cohérence et l'efficacité de l'action publique. Il apparaît comme une tentative de créer un agencement de mobilisation local, fondé sur la valorisation de la performance et la promotion d'une culture de l'évaluation.

Au final, l'ouvrage nous semble pêcher quelque peu par son caractère composite et une insuffisante mise en valeur d'un contenu à la fois dense et original. Les différentes

parties sont d'un intérêt inégal et les niveaux de formalisation hétérogènes. Même si certaines formulations et propositions apparaissent parfois elliptiques et peu démontrées, l'intérêt majeur de l'ouvrage se situe dans sa conclusion et dans sa tentative d'articuler les analyses précédentes à des propositions constructives visant à améliorer le dispositif d'évaluation. Parmi celles-ci, nous retenons en premier lieu celles qui portent sur l'évaluation des enseignants, même si toutes ne sont plus aujourd'hui vraiment innovantes (notamment par rapport au récent rapport du recteur Monteil). L'évaluation peut être soit l'œuvre du chef d'établissement, l'inspection n'intervenant comme au Québec qu'en cas de désaccord entre l'intéressé et le notateur, soit rapportée à une mesure objective de la progression des élèves de l'enseignant évalué, soit réalisée enfin en coopération par inspecteur et chef d'établissement sur la base d'un rapport portant sur les domaines d'intersection entre vie scolaire et différents champs disciplinaires. Dans cette hypothèse, pourrait être pris en compte le travail en équipe sous toutes ses formes, l'évaluation des aspects purement administratifs demeurant l'affaire exclusive du chef d'établissement et l'évaluation des pratiques pédagogiques celle des inspecteurs.

La première solution a pour inconvénient d'évacuer de l'évaluation la relation pédagogique et les dimensions culturelles, pédagogiques et didactiques, la seconde semble compliquée et reste philosophiquement très discutable, la troisième est certainement la plus réaliste et la plus complète sous la double condition d'un réel travail en commun des deux autorités et de l'association de l'enseignant à cette évaluation.

L'autre enseignement de l'ouvrage se rapporte à son thème central, celui de l'action publique éducative. Les auteurs restent sceptiques quant à la naissance d'une culture de l'évaluation partagée qu'ils jugent, sans doute trop rapidement, aujourd'hui pauvre parmi les personnels de l'Éducation nationale. Si elle commence à poindre, c'est autour de l'acceptation récente du passage de l'obligation de moyens à celle de résultats, autour également de l'intérêt d'une évaluation pluraliste. Reste que l'intérêt de cette dernière pose le problème de sa bonne articulation avec le pilotage politique. Ainsi, parce que l'évaluation est une technique sociale, un outil de rationalisation de l'action et de l'interaction sociale, il semble que l'accord se construise plus sur les aspects techniques de l'évaluation que sur ses finalités politiques, en raison de divergences profondes entre ceux qui par exemple la conçoivent comme un outil managérial et ceux enfin qui plaident pour son caractère démocratisant.

Ces divergences ne sauraient nous étonner tant il est clair que la coordination de l'action, suscitée par l'évalua-

tion, a justement l'avantage de savoir se passer d'un consensus en matière d'idéal. Pourtant, la connexion évaluation/décision politique implique un certain volontarisme, elle ne saurait en aucun cas être un effet mécanique de la technique évaluation. Les auteurs ont raison d'y insister, le problème se pose quand on cherche à s'appuyer sur l'évaluation pour faire des choix politiques, qui eux sont inévitablement référencés.

Francis Bégin
Groupe d'Études Sociologiques/INRP

HERRERAS (José Carlos) (dir.). – L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne.
– Louvain-La-Neuve : Pecters, 1998. – 401 p.

Cet ouvrage tente de faire l'état des lieux de l'enseignement des langues dans les quinze États-membres de l'Union européenne. Les auteurs des différents articles présentent donc quinze monographies relatives à chacun de ces pays. Celles-ci sont précédées d'une introduction de José Carlos Herreras sur « Le bilinguisme dans l'Union européenne : un objectif à atteindre ». Elles sont suivies de quatre articles. Deux d'entre eux, d'intérêt général, sont consacrés à la méthodologie et à l'enseignement des langues étrangères (Birgitta Berglun-Nilsson) et aux aspects non linguistiques dans la lutte pour le plurilinguisme (Guy Jucquois). Les deux autres abordent des points plus particuliers comme l'étude d'un document de la Kulturministerkonferenz (Michel Candelier) et « une méthode communicative "à la belge" ? » (Ludo Beheydt et Pierre Godin).

Nous ne proposerons pas ici de rendre compte de la situation des langues étrangères dans chacun des pays de l'Union européenne, mais plutôt de faire apparaître les grandes tendances qui se dégagent de la lecture de ces quinze états des lieux.

La première tendance est celle que mentionne José Carlos Herreras, dans son article intitulé « L'Espagne. Vers le monolithisme dans l'enseignement des langues étrangères ». Il s'agit bien entendu de la place prédominante et parfois exclusive de l'anglais dans les différents systèmes éducatifs. José Carlos Herreras attire l'attention « sur cette tendance à n'apprendre qu'une langue unique, en l'occurrence l'anglais, qui devient de plus en plus la règle dans le système éducatif » (p. 174). Il fait remarquer que « cette tendance vers le monolithisme se trouve accentuée par le fait qu'une seule langue étrangère est obligatoire » et ajoute que la deuxième langue optionnelle a encore moins de chance d'être étudiée dans les

Communautés autonomes bilingues où l'apprentissage de la langue régionale est obligatoire.

De nombreux autres pays signalent cette situation. Au Portugal, depuis la réforme de 1986, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire en troisième cycle (7^e, 8^e et 9^e années de la scolarité). En 10^e et 11^e années, seuls les élèves qui ont choisi l'option D-Humanités doivent choisir une deuxième langue étrangère. Margarida Falcao et José Manuel Esteves soulignent que l'anglais est la langue la plus étudiée au Portugal (69 % des élèves étudient l'anglais, 30,9 % le français et 0,007 % l'allemand). Ils rappellent que jusqu'en 1978, c'est le français qui était la première langue obligatoire en 5^e année et l'anglais la seconde en 7^e année. Ils notent que « Le Portugal est encore loin d'une ouverture vers d'autres langues étrangères, notamment celles de l'Union européenne. La directive communautaire qui préconise l'apprentissage de deux langues étrangères de l'Europe n'est même pas appliquée, car la dernière réforme de notre système éducatif propose l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère comme une option parmi d'autres possibles. Il s'agit d'un pas en arrière grave au moment où toutes les politiques linguistiques consacrent une importance capitale au plurilinguisme » (p. 308).

Cette dernière assertion est infirmée par de nombreux auteurs, en particulier par Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke, qui étudient la situation allemande. Ils notent que l'obligation d'une seconde langue n'existe que pour le Gymnasium (lycée d'enseignement général) à partir de la 7^e classe. Ils s'étonnent que les langues n'aient pas le même statut dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général : « On rétorquera que prévoir pour ces élèves la possibilité de prendre part à un enseignement facultatif de seconde langue constituée déjà un progrès au regard de la situation existante. Mais comment expliquer que ce qui est désormais normal pour tous les élèves néerlandais, et le devient pour tous les élèves français et bientôt grecs, ne le soit pas pour les jeunes allemands ? N'ont-ils pas les mêmes capacités ? » (Candelier, p. 373). Il serait souhaitable que des efforts soient faits en direction de l'enseignement professionnel. En ce qui concerne le Gymnasium, 97,10 % des élèves étudient l'anglais, 26,21 % le français et 13,73 % le latin. Les autres langues (espagnol, russe, grec, italien, turc) y sont étudiées respectivement par moins de 1 % des élèves. Ces chiffres de 1991 diffèrent peu de ceux de 1986. Les auteurs de l'article notent que « les cinq dernières années n'ont pas été favorables à la diversification. L'anglais a encore progressé, et si les langues très peu enseignées semblent s'être un peu renforcées, le français a été encore un peu plus érodé » (p. 39).

En Italie comme dans les pays étudiés précédemment, une seule langue étrangère est obligatoire. Cependant, une expérimentation permet l'introduction d'une seconde langue depuis 1985. Actuellement, 60 % des « scuole media » (1^{er} cycle du secondaire) appliquent cette innovation. Les deux langues enseignées ont le même statut, le même horaire, la même évaluation (p. 266). C'est l'anglais qui est le plus étudié (61 %), suivi du français (35 %) et de l'allemand (2 %).

Les pourcentages en faveur de l'anglais sont encore plus importants en France puisque 87,1 % des élèves choisissent l'anglais comme première langue dans le secondaire, 11,6 % l'allemand, 0,9 % l'espagnol. Toutefois, l'étude d'une seconde langue vivante par 68,4 % des élèves en 4^e permet à 51,1 % d'entre eux d'étudier l'espagnol, à 27,9 % l'allemand, à 15,8 % l'anglais et à 4,4 % l'italien.

L'état des lieux de l'enseignement des langues dans les 15 pays de l'Union européenne confirme l'hégémonie de l'anglais et la faible diversification des langues. Les auteurs des articles regrettent qu'une deuxième langue étrangère ne soit pas imposée dans les différents cursus du secondaire.

Dans ce contexte, l'apprentissage précoce des langues représente, pour la plupart des auteurs, une option extrêmement intéressante qui représente certainement l'avenir des langues en Europe. C'est la seconde grande tendance qui se dégage de l'ouvrage de José Carlos Herreras.

Plusieurs pays ont déjà fait le choix de l'enseignement précoce des langues. C'est le cas de l'Irlande, de la Finlande, de la Suède, du Danemark et du Luxembourg qui proposent l'enseignement d'une seconde langue pratiquement en même temps que celui de la langue maternelle, et ce très tôt dans le cursus.

En Irlande, l'irlandais est enseigné comme seconde langue dès le début de la scolarité (quatre ou cinq ans) jusqu'à la fin du cursus secondaire (vers dix-sept ans). De plus, de nombreuses écoles primaires proposent l'enseignement d'une langue étrangère dès le préélémentaire ou le primaire. Une enquête de 1991 signale que 436 écoles (soit 18 918 élèves) proposent l'enseignement d'une langue étrangère. « La grande majorité des parents, écrit Vera Regan, s'intéresse vivement aux langues modernes et à la possibilité de les intégrer dans le curriculum de l'école primaire. » Elle ajoute qu'il y a une volonté gouvernementale d'intégrer officiellement les langues étrangères dans le primaire (p. 248). Elle signale aussi que la plupart des étudiants apprennent une, souvent deux langues étrangères en plus de l'irlandais et de l'anglais.

En Finlande, le finnois et le suédois sont les deux langues officielles de tous les services publics. Deux

langues étrangères sont obligatoirement enseignées dans le cursus scolaire. La première langue étrangère est enseignée dès la 3^e année du primaire, la seconde dès la 7^e année. La deuxième langue officielle doit être nécessairement étudiée. L'anglais, le français et l'allemand peuvent être enseignés comme première langue, et ce dès la 3^e année du primaire. Au niveau préélémentaire, l'apprentissage des langues étrangères est facultatif. Ce sont l'anglais et le suédois qui sont le plus souvent enseignés, plus rarement le français, l'allemand et le russe. De façon générale, les Finlandais manifestent un grand intérêt pour les langues et l'institutionnalisation d'un enseignement précoce des langues en témoigne.

En Suède, l'enseignement de l'anglais est obligatoire dès la troisième année du primaire. Dans certaines communes, il est étudié dès la 1^{re} année du primaire. Une deuxième langue étrangère (français, allemand ou espagnol) est étudiée dès la 6^e ou la 7^e année du primaire. Une 3^e langue étrangère peut être étudiée avant le lycée (p. 340). Actuellement, 20 % des Suédois apprennent le français.

Au Danemark, l'enseignement de l'anglais se fait dès la 4^e année du primaire. Trois ans plus tard, ils commenceront à étudier leur deuxième langue étrangère. Deux ans après, ils pourront étudier une autre langue (p. 139).

Au Luxembourg, le choix a été fait aussi d'un enseignement précoce des langues et plus précisément du trilinguisme pour tous les Luxembourgeois dès l'école primaire. En Irlande, en Finlande, en Suède et au Danemark, on peut parler de bilinguisme à ce niveau du cursus.

L'article de Fernande Krier sur le Luxembourg est intitulé « Le Luxembourg. Un modèle pour l'enseignement des langues étrangères ». La situation de l'apprentissage des langues étrangères au Luxembourg apparaît, il est vrai, comme un exemple et elle pourrait constituer une référence pour les autres pays européens. C'est bien ce qu'affirme José Carlos Herreras dans son article introductif « Le bilinguisme dans l'Union européenne : un objectif à atteindre ». Il aurait pu avec profit insister davantage sur le rôle essentiel que peut jouer un véritable enseignement précoce des langues, dès le préélémentaire ou le début du primaire.

C'est au niveau du primaire que deux langues étrangères, le français et l'allemand, sont introduites dans le cursus luxembourgeois, le français à partir de la 2^e année et l'allemand de la 1^{re} année. L'allemand est la langue d'enseignement de toutes les matières. Le luxembourgeois est utilisé comme langue véhiculaire et enseigné dès le cycle préélémentaire. Une troisième langue étrangère,

l'anglais, est enseignée en 2^e année du secondaire. Une quatrième langue peut être étudiée au cours des deux premières années du cycle supérieur. Toutes les langues sont enseignées jusqu'à la fin du cursus.

L'auteur de l'article sur le Luxembourg conclut qu'« il ne se pose pas de problème majeur dans le système éducatif, parce que l'enseignement des langues au Luxembourg a une base solide, qui a fait ses preuves par des programmes scolaires parfaitement adaptés à la situation plurilingue. En effet, les Luxembourgeois sont obligés de se familiariser dès l'âge scolaire avec deux langues étrangères, et par là, leur conscience linguistique est éveillée tôt, ce qui est un atout pour l'apprentissage des langues, d'autant plus que l'enfant apprend plus spontanément une langue étrangère dans la première phase de socialisation, dès six ans, que vers douze ans, où il est déjà bien au courant des problèmes que pose une langue » (p. 275).

Une troisième grande tendance relative à l'enseignement des langues étrangères dans les quinze pays de l'Union européenne mérite d'être soulignée. Il s'agit non plus d'une institutionnalisation d'un bilinguisme voire d'un trilinguisme dans le cursus primaire, mais de différentes initiatives et expériences d'éducation bilingue et d'apprentissage précoce des langues menées sous des formes différentes dans certains systèmes éducatifs. Il peut s'agir d'initiatives conduites dans le privé (enseignement précoce des langues dans le préélémentaire privé irlandais), ou de structures innovantes (sections européennes, classes bilingues, sections internationales de collègue en France, sections bilingues en Allemagne, ...), d'expériences pilotes comme celle qui est menée depuis quatre ans en Ecosse, à l'initiative du Secrétariat d'État pour l'Écosse, dans quelques écoles primaires où l'on enseigne les langues étrangères. L'extension de cette expérience à toutes les écoles primaires vient d'être annoncée (p. 320).

On peut évoquer également l'enseignement précoce des langues vivantes qui est proposé en France depuis 1989 sous forme expérimentale en dernière année de primaire, puis à partir de 1995, à partir de la 2^e année de primaire. Un programme similaire a été mis en place en Grèce en 1987-1988, qui institue l'enseignement des langues étrangères dans les trois dernières classes de l'enseignement primaire (p. 226).

Toutefois il faut signaler que, dans ces deux derniers cas ainsi qu'en Italie, en Autriche, au Portugal et aux Pays-Bas où des expériences similaires sont menées, c'est toujours l'anglais qui est enseigné majoritairement. En Grèce, il s'agit de 67 % d'enfants qui étudient l'anglais

pour 37 % le français ; en France, il s'agit de 77 % d'élèves qui étudient l'anglais pour 16 % qui étudient l'allemand et 7 % les autres langues. On peut se demander si, dans ces cas-là, il ne serait pas préférable de privilégier une autre langue, comme au Luxembourg et de proposer au niveau du collège un enseignement de l'anglais. L'objectif européen de diversification des langues aurait alors beaucoup plus de chance d'être atteint et on ne s'acheminerait pas vers un monolithisme anglais, pour reprendre l'expression de José Carlos Herreras.

Enfin, il convient de souligner quelques autres grandes tendances, à savoir le développement des échanges, scolaires, universitaires ou professionnels. Au Luxembourg, en particulier, les enseignants de langue se forment, en quatre ans d'études universitaires, dans le pays dont ils vont enseigner la langue avant de recevoir une formation pédagogique théorique et pratique dans leur pays. En Autriche, les visites et les échanges scolaires font partie intégrante du programme (p. 76). Il faut aussi signaler l'importance accordée à l'enseignement de la culture et à l'approche interculturelle. Les programmes autrichiens pour l'enseignement des langues vivantes étrangères insistent sur la nécessité de développer « le jumelage avec des établissements étrangers, les échanges scolaires, la correspondance, l'organisation de projets éducatifs interculturels sur des sujets donnés, et les débats menés au sein de classes multiculturelles sur les expériences et les comportements des élèves. À l'avenir, l'apprentissage interculturel devra être clairement inscrit dans la formation initiale et continue des enseignants, et des aides pédagogiques devront être mises à leur disposition. » (p. 73). De même, la Belgique prône « la promotion des échanges interscolaires, plus particulièrement entre la Communauté française de Belgique et la Communauté flamande » (p. 125). Au Danemark, on organise très souvent des échanges avec les pays dont on étudie la langue (p. 141).

Il faut aussi noter l'importance des cours de langue étrangère dans les dispositifs de formation continue et des cours du soir (Danemark, Portugal, Grèce...). La demande en langue des adultes à des fins professionnelles, mais aussi à des fins touristiques ou tout simplement par intérêt intellectuel, se fait de plus en plus forte et ce, dans pratiquement tous les pays de l'Union européenne.

Cet ouvrage présente un état des lieux intéressant de la situation de l'enseignement des langues dans les quinze pays de l'Union européenne. Chaque article propose une bibliographie sur la question pour chacun des pays. On peut cependant regretter que les données relatives au sujet soient parfois un peu obsolètes puisqu'elles datent toutes d'avant 1995. Enfin, on aurait pu proposer aux auteurs des articles de suivre le même plan. Le travail du

comparatiste en aurait été facilité car il a parfois quelques difficultés à se repérer dans les différentes monographies construites selon des schémas dissemblables.

En tout état de cause ce livre représente un panorama stimulant de la situation des langues en Europe, avec des contributions d'une grande richesse.

Dominique Groux
IUFM de Versailles

HOUSSAYE (Jean) (dir.). – **Éducation et philosophie. Approches contemporaines.** Paris : ESF, 1999. – 302 p. (Pédagogies recherche).

À tenter de rendre compte d'un ouvrage collectif, lequel de surcroît balaie un champ aussi large et multiple que l'est celui de la philosophie de l'éducation – ou plutôt, et plus exactement, celui des recouvrements et des articulations du champ philosophique et du champ éducatif –, on s'expose inévitablement au survol, tout autant qu'au parcellaire. S'en tenir à une idée de l'ensemble risque d'imposer une unité toute formelle, ou bien de méconnaître la singularité du point de vue adopté ; et se centrer sur quelques thèmes et quelques-unes des contributions rassemblées revient à imposer des choix qui ne devraient revenir, pour ce type d'ouvrage, qu'aux lecteurs. Les auteurs voudront bien pardonner ces inéluctables oublis, approximations et lacunes.

Prenons tout de même le risque d'un aperçu. Ce qui saute aux yeux, au fil des contributions, c'est d'abord la part vivante qu'y occupent les auteurs et les thèmes de philosophie contemporaine. Ceux-ci sont inscrits dans les sujets traités : « Modernité et éducation » (Daniel Hamcline, Genève – Suisse) ; « Pensée critique et éducation » (Alberto Granese, Cagliari – Italie). Dans l'index des auteurs : si Kant et Platon y occupent toujours une large place, celles qui reviennent à Paul Ricœur, à Jürgen Habermas ou à Richard Rorty, par exemple, donnent tout autant le ton que les nombreuses références aux sciences de l'éducation, aux sciences humaines, voire à la littérature. Jean Houssaye le dit clairement dans sa présentation : dans l'esprit qui anime l'ouvrage, « *le fait que les auteurs convoqués soient référés habituellement au champ philosophique ou au champ éducatif n'a plus d'importance comme tel* » (p. 12). La volonté affichée par Jean Houssaye, maître d'œuvre, d'interroger la modernité éducative, se traduit dans le choix des concepts que la réflexion sur l'éducation a mobilisés et désignés ici comme ses concepts philosophiques majeurs : le désir pour Laura Ferreira dos Santos (Braga – Portugal), *l'expérience*

pour Yves Bertrand (Montréal – Canada), *le langage* pour Jean-Pierre Audureau (Lyon), *la personne*, pour Winfried Böhm (Würzburg – Allemagne), *le savoir* pour Jorge Larrosa, *le sens* pour Octavi Fullat i Genis (Barcelone – Espagne). Et lorsque Michel Soëtard (Angers) revient sur le couple *nature et liberté*, à partir de ses propres travaux sur Rousseau et Pestalozzi, il le fait à la lumière des questions vives que pose le sort réservé à l'éducation et à la pédagogie dans notre monde, en s'interrogeant sur la possibilité de donner forme « dans un univers qui a perdu ses formes » (p. 130).

Du coup, et c'est la première bonne surprise du livre, la frontière, pour ne pas dire le cordon sanitaire, qui tient trop souvent la philosophie de l'éducation à l'écart de la philosophie tout court, tend à s'effacer : le philosophe de l'éducation tâche de faire œuvre de philosophie, tout simplement ! Le recours à de nombreuses contributions étrangères ne pouvait que favoriser ce dessein. La philosophie de l'éducation, en France tout du moins, a trop longtemps été tenue sous l'autorité d'une *philosophia perennis*, qui aboutissait à lui interdire la mission qu'elle prétendait pourtant lui réserver : penser l'éducation. En exerçant « une domination institutionnelle sur l'ensemble du monde pédagogique », en célébrant « une position hégémonique » dans la donation du sens et l'énoncé ultime et fondateur des principes, la philosophie de l'éducation « n'aboutit qu'à un processus d'autodestruction », écrit Jean Houssaye (p. 13 et p. 14). Dans le chapitre de conclusion qui lui a été confié (« Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? »), Michel Fabre lui fait écho. Depuis l'avènement des sciences de l'éducation, note-t-il, « on est souvent ballotté d'un exclusivisme à l'autre : d'un impérialisme philosophique sûr de lui et dominateur – à un positivisme non moins arrogant » (p. 277). Confiner la philosophie de l'éducation dans la réflexion sur les valeurs et les fins qu'occulterait l'approche scientifique aggrave la difficulté qu'on prétend résoudre. « Comme si l'identification de la philosophie aux questions de finalités n'était pas le procédé le plus sûr pour la reléguer dans les préfaces ou les avant-propos des livres "scientifiques" : la philosophie comme supplément d'âme ! » (Idem).

L'ouvrage n'est toutefois nullement centré sur cette question. Les réflexions sur les relations entre la philosophie et l'éducation sont légions, et comme un passage obligé du philosophe qui s'aventure sur le terrain de l'éducation : « s'il est une question qui hante la philosophie de l'éducation », comme l'écrit Michel Fabre, « c'est bien son rapport à la philosophie tout court ! » (p. 272). Et voilà la deuxième bonne surprise de l'ouvrage : prouver le mouvement en marchant ! Jean Houssaye a su trouver une stratégie (ou un point de vue) qui contourne l'obstacle : en se refusant à « réduire a priori les rapports entre philoso-

phie et éducation » (p. 14). S'il y a bien de la pensée philosophique en éducation, ce ne peut être qu'en liaison avec la pensée philosophique tout court. Les différents chapitres de l'ouvrage entendent participer au repérage des « concepts significatifs aussi bien dans le champ philosophique que dans le champ éducatif » (p. 12), et à l'exploration des problématiques vives, à l'œuvre conjointement dans chacun d'eux. On découvre alors en effet « qu'il y a bien de la philosophie possible en éducation » (p. 13). On découvre que la vitalité de la philosophie touche nécessairement la pensée éducative : parce que « l'éducation nous parle autant de la philosophie que la philosophie ne nous parle de l'éducation » (p. 15).

Bien entendu, chaque auteur reprend à sa façon et selon sa pensée le développement d'une pensée de l'éducation articulée aux concepts et aux débats des entreprises philosophiques contemporaines. Si l'ensemble contribue à mieux faire connaître les courants et les tendances contemporaines en philosophie de l'éducation, on aurait beau jeu de repérer des prédominances, des manques ou des silences. Ainsi, la philosophie politique n'est pas la mieux représentée. Rien notamment sur cette « philosophie républicaine », qui occupe pourtant en France la place que l'on sait. Sans doute est-ce un choix, et une façon de dire à nos philosophes de l'École que la pensée de l'éducation existe au-delà de la ligne défensive de la République ! Et les réflexions sur la laïcité que propose Jean Houssaye dans le chapitre intitulé « Valeurs et éducation » vont bien sur ce terrain-là. Il faudra bien toutefois qu'on s'intéresse un jour à la généalogie du républicanisme philosophique d'aujourd'hui en matière d'éducation.

Donnons tout de même quelques exemples de démarches adoptées par les différents auteurs, et de traitements thématiques. La contribution de Jean-Pierre Audureau, en s'arrêtant sur la question du rapport entre langage et éducation, paraît relever, selon l'auteur lui-même, d'une sorte de gageure. La difficulté rencontrée, note-t-il, est en effet aussitôt celle d'une absence d'unité, et même plus, « d'une absence d'une unité de la question elle-même, d'une unité problématique – peut-être de l'absence de la question en tant que telle » (p. 64) dans le champ de la pensée de l'éducation. On comprend bien ici que le propos n'est pas thématique au sens ordinaire du terme ; que le langage n'est pas l'un des passages obligés d'une philosophie de l'éducation déjà donnée et définie. Jean-Pierre Audureau rappelle que si Kant définit l'homme comme « la seule créature qui doit être éduquée », il le fait sans référence au langage. Dès lors, « l'abondance et la diversité des travaux » relatifs au langage dans la réflexion sur l'éducation – en écho à la « spectaculaire réélaboration du rapport au langage qui marque la pensée contemporaine » -- doivent être regardées

comme un témoignage « *du caractère proprement cardinal de l'articulation du langage et de l'éducation* », dans le *propos contemporain* (p. 64).

La contribution de Winfried Böhm (« *Personne et éducation* ») obéit à une démarche différente. Elle part d'une question pédagogique précise : « *Qu'est-ce qui fait la singularité de la pédagogie spécialisée ?* », pour redire, en philosophe, ce qui fait « *l'essence du pédagogique* », ou « *l'élément commun de la pédagogie* ». Cette façon de sauter directement d'une interrogation très spécifique dans le champ de la pédagogie à une démarche spéculative, engageant aussitôt des concepts de philosophie première – être (Sein), devoir-être (Sollen), et surtout personne – traduit une belle assurance philosophique de la pensée éducative allemande, dont le lecteur peut apprécier ici la portée. L'auteur prend notamment appui sur l'anthropologie et la philosophie de l'histoire de Schleiermacher, pour dégager ce qu'il appelle le « *point d'Archimède de la pédagogie* » : la personne. Chaque homme, avance-t-il, tire sa valeur morale du « *devoir qui lui est fait de se former lui-même* », et l'engage du même coup dans « *le pas décisif (formateur) de l'individu vers la personne* », devenant ainsi « *l'auteur de l'histoire de sa propre vie* » (p. 165). La pensée de l'éducation trouve alors son terrain d'élection dans le personnalisme moderne – d'Emmanuel Mounier à Paul Ricœur –, auquel elle doit la claire connaissance de « *la différence essentielle entre l'individu humain sous l'aspect de ses conditions de fait (naturelles et socioculturelles) et la personne elle-même en tant que principe d'elle-même* » (p. 166). Winfried Böhm attribue à Emmanuel Mounier le mérite d'avoir posé « *le primat de la personne humaine sur les nécessités matérielles et sur les appareils collectifs qui soutiennent son développement* », et par là même « *d'avoir désigné la personne comme le véritable fondement de la formation et de l'éducation et comme le point d'intégration des conditions qui le déterminent* » (p. 166). Le va-et-vient entre la philosophie et l'éducation forme ici un cercle nourricier : si la notion de personne est bien comme un « *point d'Archimède* » de la pensée et de la pratique éducatives, celles-ci contribuent en retour à en définir et préciser le sens et la portée.

En plusieurs points, la conclusion qu'apporte Michel Fabre à l'ouvrage (« *Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ?* ») recoupe cette conception de l'éducation et de la formation. En posant que « *les dispositifs, les situations et les pratiques de formation* » ont pour condition de possibilité « *ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure de l'existence* » (p. 273), l'auteur prolonge le propos de Winfried Böhm. Toutefois, le climat de pensée, dans le contexte qui est celui de la philosophie de l'éducation en France, diffère sensiblement. La philosophie de l'éduca-

tion doit encore et toujours s'y justifier comme philosophie à part entière. La question de ses fonctions ne peut être éludée, et absorbe une bonne part du travail philosophique en éducation ; le panorama que dresse Michel Fabre en donne l'illustration. En proposant un modèle à trois pieds : *fonction érudite, fonction axiologique, et fonction épistémologique*, et en accordant à la première une valeur centrale, l'auteur entend se démarquer « *d'une rhétorique métaphysique qui prétend dire les principes, l'essence de toutes choses (celle de l'éducation, de l'école)* » (p. 280) dans l'ignorance de leur matérialité sociale et historique. Prolongeant l'analyse de Bruno Duborgel (« *Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique* », in *Education et recherche*, 3, 1984, Neuchâtel), la fonction érudite semble se trouver au carrefour d'une démarche herméneutique et d'une anthropologie critique. Du travail d'interprétation des réalités éducatives, dans les formes que leur donnent les discours, les pratiques, les dispositifs, il s'agit de dégager « *quelle figure d'humanité ces discours, ces pratiques, ces dispositifs impliquent* » (p. 281). Celle-ci ne peut être saisie que par l'analyse des institutions qui plongent dans l'histoire et la culture d'une société et d'une époque, « *en travaillant sur toute l'épaisseur anthropologique des phénomènes* » (p. 282). L'érudition philosophique contribue alors à « *la mise à jour des figures de l'imaginaire fondamental qui nous constituent* » (p. 284), et donnent sens aux entreprises éducatives. Pour sa part, Michel Fabre ne conçoit pas de fonction érudite sans assise axiologique : la question du sens ne peut être dissociée de celle de la valeur. C'est pourquoi il s'inspire de l'utopie scolaire de Bachelard, de la théorie de la connaissance et de « *l'anthropologie de l'existence en formation* » (p. 285) qu'elle enveloppe, pour mener son propre travail d'érudition de l'idée de formation.

Reste que l'utopie scolaire bachelardienne, Michel Fabre en convient le tout premier, ne prend sa pleine signification que dans le sillage de l'ambition des Lumières : « *rendre possible une volonté universelle de culture et d'émancipation intellectuelle* » (p. 287). C'est précisément là le projet de la modernité que tout un pan de la philosophie contemporaine interroge et recuse. S'il fallait proposer un axe de lecture commun aux différentes contributions de l'ouvrage, il faudrait insister sur l'interrogation de la modernité ; c'est l'un des sens que l'on peut donner au sous-titre : *Approches contemporaines*. Elle est explicitement le thème de la contribution de Daniel Hameline. Elle articule la réflexion de Jean Houssaye sur les valeurs. Elle est engagée dans celle de Jorge Larrosa sur le savoir. La pensée contemporaine de l'éducation peut-elle reprendre la question du savoir sans commencer par prendre la mesure de ce que sont les savoirs dans le monde (post) moderne ? Inutile de se leurrer : « *Aujourd'hui, le "savoir"*

est essentiellement constitué par la science et la technique » (p. 177), note d'emblée Jorge Larrosa. On doit donc commencer par mettre à plat le statut épistémologique, social, culturel du savoir effectif avant toute autre interrogation : son ouverture indéfinie, son inachèvement constitutif, son extériorité, son « déjà là », (quelque chose « *d'impersonnel en quelque sorte, quelque chose qui se trouve être là, à l'extérieur de nous* ») son statut utilitaire. On aura reconnu dans ces constats qui ouvrent la réflexion de Jorge Larrosa quelques-uns des principaux éléments de l'analyse post-moderne du savoir. La question philosophique et pédagogique essentielle, « *celle du sens et de la valeur du savoir pour la vie* » (p. 178), serait sans portée ni contenu, si elle ne partait de là. Comment un savoir « *avec lequel on maintient une relation extérieure* » (p. 184) peut-il encore former ? « *L'optimisme pédagogique* », héritier de l'optimisme socratique, cette croyance en la connaissance comme remède universel, tourne aujourd'hui à vide. Dans le prolongement des analyses d'Adorno et de Horkheimer, et sensible aux thèses heideggeriennes sur l'essence de la technique, Jorge Larrosa invite donc le philosophe éducateur à repenser la tâche éducative qui incombe, dans un univers où « *le jeu du savoir s'est vidé de son sens vital et n'est rien d'autre qu'un simple calcul dominant, qui nous laisse démunis devant l'énigme du monde* » (p. 197). La réflexion de Jean Houssaye sur les valeurs s'adosse également au constat qu'un autre monde est venu, qui ébranle dans ses fondements la pensée des valeurs en éducation. À la certitude qui guidait l'idéal humaniste en éducation, et aimantait sa quête, succède le temps définitif de l'incertitude : « *C'est la quête même de certitude qui devient problématique en éducation, et en matière de valeurs en éducation* » (p. 246).

Au total, un ouvrage qui montrera, à ceux qui en douteraient encore, que la pensée de l'éducation a beaucoup à gagner d'un compagnonnage avec la philosophie vivante, et que, de surcroît, la philosophie elle-même n'a rien à y perdre.

Alain Kerlan
ISPEF, Université Lumière Lyon 2

JACQUET-FRANCILLON (François). – **Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de Juillet au Second Empire.** Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1999. – 318 p.

La mémoire laïque du corps des instituteurs du primaire a adhéré avec force au discours politique de la III^e Répu-

blique qui exalte l'œuvre de Jules Ferry et des « pères fondateurs », contribuant à en perpétuer les stéréotypes. De là, cette image durable et contrastée de l'instituteur avant et après Ferry. Avant, l'instituteur est asservi aux pressions locales des municipalités qui le choisissent, soumis à la tutelle de l'Église et du préfet. Il travaille dans des conditions professionnelles désastreuses (écoles délabrées, matériel vétuste, traitements misérables, formation insuffisante) et dans un environnement social souvent hostile (concurrence avec les Frères des écoles chrétiennes, enseignement des filles accaparé par des sœurs plus préoccupées de prières et de couture que de savoir, parents d'élèves ruraux, rétrogrades et résistant à une instruction ni gratuite ni obligatoire). Enfin la République vint, et avec elle, la gratuité, l'obligation, la laïcité ; le statut de fonctionnaire d'état, soumis à la tutelle du seul ministère de l'Instruction publique ; le chantier des constructions d'écoles conçues comme les « palais de la république » ; des programmes nouveaux, fondés sur les sciences et la culture française, et une doctrine pédagogique à la hauteur de ces ambitions.

Ce dyptique commode a la vertu inusable des images d'Épinal. Pourtant, il résiste mal aux études historiques, attelées à repérer les évolutions législatives et sociologiques, et donc à pointer les continuités autant que les ruptures. Ainsi, l'école publique devient une affaire d'État bien avant Ferry et on peut symboliquement dater sa naissance en 1833 avec la loi du « libéral » Guizot. En intitulant son ouvrage, écrit avec clarté et élégance, *Instituteurs avant la République*, François Jacquet-Francillon poursuit dans cette direction qui fait percevoir avec plus de justesse la vie des maîtres d'école sous la Monarchie de Juillet et l'Empire. Pour ce faire, il s'est appuyé sur les récits de vie et témoignages issus de la main même des instituteurs, explicitant leurs contextes législatifs et institutionnels, éclairant également les descriptions, représentations et revendications, par des données sociales et statistiques disponibles qui en situent la légitimité et les limites. Ce travail permet d'approcher, plus que leur *exercice* professionnel, l'*existence* professionnelle des instituteurs, que l'auteur décline sous quatre entrées : domaine des positions sociales avec tout ce qui touche à la « situation » (économique et culturelle) ; domaine des fonctions sociales (soumises à la fois à la demande d'école et à la concurrence des offres d'enseignement) ; domaine des statuts institutionnels, qui distribue les sociabilités et les pouvoirs à l'intérieur de la « corporation » (avec les collègues et les supérieurs) et dans la société environnante ; domaine des finalités institutionnelles, enfin, qui explicite les valeurs et les idéaux, érigeant ainsi une norme de l'offre scolaire.

Pour la monarchie de Juillet, un premier dossier présente une étude de cas dont la singularité est exemplaire.

Léopold Charpentier est un instituteur adepte du mode mutuel qui eut ses écoles modèles, ses militants, ses détracteurs et donc son heure de gloire dans la première moitié du siècle. Recruté à Reims en 1831 pour ouvrir une école gratuite subventionnée par la ville, il enseigne plus de trente ans à une classe comprenant entre cent et cent-quatre-vingts enfants, avec l'aide de « moniteurs » choisis parmi les meilleurs élèves, puis, à partir de 1848, l'aide d'aspirants, futurs normaliens qu'il rémunère, comme il est alors d'usage, sur son propre salaire. Cependant, le courant pédagogique dont il est un virtuose incontesté décline rapidement, si bien qu'il devient paradoxalement un maître en marge, représentant efficace mais archaïque d'une organisation scolaire sans avenir. En 1864, l'inspecteur Rapet, stupéfait de découvrir l'existence d'un enseignement condamné dans son principe depuis trente ans, fait un rapport qui conduit à son renvoi « comme un paria ». Nés dans l'amertume de cette injustice, ses mémoires (*L'enseignement primaire et notamment l'enseignement mutuel à Reims de 1831 à 1868*) lui permettent de régler des comptes et, chemin faisant, de ressusciter tout un pan de la vie scolaire du temps. Tout absorbé qu'il est par sa classe, le maître doit défendre âprement ses intérêts, négocier son salaire. Maître d'élite, il est embauché à 1 800 F par an, ce qui constitue un revenu plus de trois fois supérieur à la moyenne de la profession. Il doit louvoyer ou résister face aux notables de la commission municipale, alors qu'il apprécie plutôt les autorités scolaires (car les inspecteurs lui semblent faire partie de la « profession »). Ses rapports avec ses autres collègues sont réglés par des concurrences de carrière (avec les autres maîtres mutuels, en particulier), ou de méthode (avec les Frères des écoles chrétiennes) ; ces rivalités sont attisées par sa susceptibilité maladroite, autant que par des solidarités « corporatives » (en 1848, puis sous le Second Empire). Adepte du devoir de réserve, il manifeste dans son perfectionnisme professionnel un engagement idéologique envers le peuple qui se passe de proclamations politiques. Comme tel, il est « sans doute un représentant typique de ces instituteurs d'élite », mieux payé que bien des professeurs, investi dans son métier comme dans une profession libérale, ayant « prescrit les formes d'existence culturelles, politiques, sociales, dans lesquelles la corporation devait se reconnaître longtemps après eux ».

Le second dossier analyse, pour la génération qui suit, un échantillon représentatif de ce qu'on a appelé les « cahiers de doléances des instituteurs ». En 1860, Rouland invite les maîtres à rédiger un mémoire (récompensé par des prix) sur les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale « du point de vue de l'école, des élèves et du maître ». La réponse est massive : près de 6 000 textes avant toute sélection, pour environ

40 000 instituteurs. Dans le cadre fixé par le ministre, qui interdit toute critique directe du pouvoir, la « base » exprime une vision de l'école issue de l'expérience du terrain. Certains thèmes sont récurrents. La pauvreté (qui fait tenir si fort au jardin et à ses ressources) est dénoncée comme un scandale car elle déconsidère les instituteurs aux yeux du village et explique l'évasion des meilleurs vers d'autres métiers. Les formes multiples de rétribution directe donnent souvent aux maîtres l'impression qu'ils mendient auprès des parents : seule la gratuité ferait quitter le statut de valet pour celui de fonctionnaire. Le mauvais état des écoles dénoncé par les maîtres contraste avec la vision plutôt optimiste qui ressort des enquêtes faites par les inspecteurs qui voient les progrès par rapport à ce qui fut. Au contraire, les instituteurs voient ce qui manque, par rapport à une nouvelle définition de la « norme » (il est normal d'avoir des tableaux, des sièges et surtout des tables pour tous les élèves lorsque tous apprennent à écrire).

À une époque où les taux de scolarisation croissent régulièrement, les maîtres dénoncent les facilités faites aux Frères qui lèsent directement l'école laïque et l'emprise des congrégations féminines sur les filles (sans pour autant être favorables à la mixité des classes). L'absentéisme saisonnier, l'irrégularité de la fréquentation, la brièveté de certaines scolarités (deux ou trois ans) sont dénoncées avec d'autant plus de vigueur qu'elles sont en fait en train de devenir plus rares. On cherche comment la loi pourrait contraindre les parents (certains proposent de réserver la gratuité aux enfants bien scolarisés). Soucieux de « considération », les instituteurs dénoncent les surveillances et humiliations dont ils sont l'objet : calomnies qui provoquent des déplacements d'office, vexations en provenance des curés ou des maires qui les considèrent comme à leur service. Ceci joue en faveur des inspecteurs, « supérieurs naturels et immédiats ». La façon de parler des pratiques professionnelles montre que les écoles normales produisent des effets, au moins au niveau des déclarations : l'expression « méthode mixte » désigne le mixte de méthode simultanée et mutuelle, alors qu'une génération plus tôt il s'agissait du mixte de méthode individuelle et simultanée. L'organisation de la classe en divers cours (en général trois) est évoquée couramment, de nouveaux contenus apparaissent (histoire, géographie et surtout agriculture). On distribue des punitions (les châtiments corporels sont considérés comme archaïques et faire honte au coupable devant le groupe paraît de meilleure « psychologie ») mais aussi des récompenses symboliques (rang d'honneur) ou matérielles (livres de prix). Les compositions veulent faire de la réussite et de l'échec scolaire une occasion de fierté ou de honte familialement partagée. Le discours psychologique,

se proposant d'agir selon « le caractère » des enfants, réfère à une science presque médicale ce qui relevait de la culpabilisation religieuse ou de la direction de conscience spirituelle.

Ainsi, les instituteurs d'avant la République sont-ils en train de construire une identité « corporative ». Leur mission de service public doit faire d'eux des fonctionnaires détenant une parcelle de l'autorité publique. D'où la force de cette double revendication, revendication d'indépendance envers les autorités socialement proches (curé, maire, notables, réseaux de familles) et revendication d'appartenance à la « société » des pairs et les supérieurs, qui fait le succès des signes de reconnaissance institués (uniformes, médailles), ou de sociabilité professionnelle (réunions, bulletins). On comprend pourquoi, en répondant à une attente aussi vigoureuse, la III^e République a pu s'attacher définitivement les « hussards noirs ».

Anne-Marie Chartier
Service d'Histoire de l'Éducation, INRP

KERLAN (Alain). – **La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable.** Bern, Berlin, Frankfurt, Paris, Wien : Peter Lang, 1998. – 326 p. (coll. « Exploration : Pédagogie : Histoire et Pensée »)

Préfacé par Nanine Charbonnel, professeur de philosophie à l'Université de Strasbourg-II, l'ouvrage d'Alain Kerlan constitue une contribution originale à une question d'une grande actualité : celle du lien entre sciences et éducation. De Paul Bert à Georges Charpak, l'affirmation de la valeur éducative des sciences est un lieu commun de la pédagogie et de la littérature pédagogique. Le propos d'Alain Kerlan vise à mettre à l'épreuve ce présupposé d'une connivence des sciences et de l'idée éducative en l'éclairant à partir de ce que l'auteur pense être le moment de coïncidence entre raison scientifique et raison éducative : le moment positiviste. Auguste Comte d'abord, Émile Durkheim ensuite, dans *L'évolution pédagogique en France*, esquissent un modèle éducatif des sciences dont il importe d'explicitier les enjeux et les impasses. Comte et Durkheim, en effet, ont ouvert la voie de la modernité pédagogique et marquent encore aujourd'hui la pensée éducative des sciences largement tributaire, selon l'auteur, des logiques que le positivisme a mises en œuvre. Faute de penser cet héritage, la pensée éducative à l'âge des sciences propre à l'époque contemporaine demeure prisonnière d'un paradigme qui « ne peut plus être ». À l'heure de l'expansion sans précédent des Sciences de l'éducation et des didactiques des disci-

plines, l'ouvrage d'Alain Kerlan donne les moyens d'interroger sans complaisance mais aussi sans préjugé la vocation éducative des sciences.

Par là, il comble indéniablement un vide et tend à apporter des éléments de réponse à ce constat paradoxal : le nom d'Auguste Comte ainsi que le positivisme sont notablement absents des travaux des pédagogues et des didacticiens des sciences.

Deux grandes parties composent l'ouvrage : la première traite du modèle éducatif des sciences selon Durkheim, la deuxième, du lien entre éducation et positivité dans la philosophie d'Auguste Comte. L'interrogation d'Alain Kerlan est issue de la lecture des dernières pages de *L'évolution pédagogique en France*. Durkheim y annonce une ère nouvelle de la pédagogie entrée dans l'âge des sciences : « à l'éducation des mots succède l'éducation des choses ». Le propos de Durkheim se situe entre le diagnostic et le pronostic : en historien de la pédagogie, il prend acte de la crise qui secoue l'enseignement secondaire depuis un demi-siècle, mais aussi l'ensemble du système scolaire. Cette crise est due à une inadéquation de l'enseignement aux besoins du temps : l'inadéquation entre l'enseignement livresque des humanités et les besoins d'une société moderne marquée par les progrès de l'industrie, l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail et de nouveaux besoins dans la formation technique et professionnelle. Il faut donc de toute urgence mettre le système scolaire en harmonie avec les besoins du temps. Les sciences ont vocation à remplir cet office. La positivité, selon Durkheim, est éducative en ce qu'elle permet une authentique culture de l'esprit, égale en dignité et en valeur à celle des humanités. Ici, Alain Kerlan montre comment l'entreprise de Durkheim est caractérisée par le projet paradoxal de chercher dans les sciences de nouveaux fondements pour un humanisme et une nouvelle légitimité pour le spiritualisme. La fin des Humanités et l'avènement de l'âge pédagogique des sciences ne signifiera ni la mort de l'esprit, ni celle de l'humanisme. Au contraire, à ceux qui craindraient les dérives matérialistes et profanes d'une éducation par les sciences, Durkheim fait la démonstration qu'« à l'école des sciences et de la nature », l'esprit demeure bien en quête de lui-même. La valeur éducative des sciences est aussi à chercher dans leur vertu moralisatrice. Alain Kerlan traite longuement de cet aspect de la pensée de Durkheim, mettant en évidence les apories d'un propos qui se déploie au sein d'une tension inévitable entre les exigences du normatif et celles de la rationalité scientifique. C'est dans l'éducation morale laïque que la figure pédagogique des sciences trouve l'une de ses expressions les plus achevées ; en elle se révèle la difficulté à passer du traitement

rationnel des faits moraux à la morale purement rationnelle. La légitimité historique que lui confère Durkheim au seuil de *L'éducation morale* ne peut tenir lieu de force logique. L'avènement des sciences engage une reprise, à nouveaux frais, de la question de l'éducation morale ; Durkheim, semble-t-il, n'a pu en assumer toutes les conséquences, ce qu'il impliquait de remaniements et de déconstructions. D'où l'hypothèse de la société et finalement, la reconduction de ce que l'on peut considérer comme un « modèle religieux » pour l'éducation morale laïque scolaire, morale qui sacrifie l'individu à la société. Le modèle éducatif des sciences de Durkheim aboutit ainsi à des impasses. Il laisse des questions en suspens que nous gagnerions à réfléchir aujourd'hui ainsi que le suggère Alain Kerlan.

Peu de commentateurs se sont penchés sur ce que Durkheim doit réellement à la philosophie d'Auguste Comte. Et ce n'est pas le moindre intérêt de l'ouvrage d'Alain Kerlan que de s'intéresser à cette question. On ne peut, en effet, rendre compte de l'entreprise de Durkheim en se contentant de la rapprocher de l'esprit du positivisme « vulgaire » d'un Littré. Ce par quoi les perspectives durkheimiennes et comtiennes se rejoignent, pense l'auteur, relève d'une ambition commune. Les valeurs qui définissent le paradigme éducatif de Durkheim le situent du côté de ce qui est « la grande affaire du positivisme » : « l'unification humaine et la totalisation du savoir et de l'expérience ».

S'agissant d'Auguste Comte, Alain Kerlan entend se situer par-delà la légende tenace des « deux Comte ». Son propos ne vise pas seulement ou pas principalement à restaurer la vérité et l'histoire du comtisme, mais à rendre compte de la logique interne d'une pensée qui a abouti à affirmer la suprématie des sentiments sur l'intelligence et par là à sanctifier la science. Auguste Comte pose la question du paradigme éducatif des sciences dans sa radicalité : « que doit signifier pour l'humanité le temps définitif des sciences ? ». Le « temps définitif des sciences », cela ne signifie pas la fin de l'histoire, mais l'entrée définitive de la pensée dans la positivité ; à partir de ce moment, les progrès ne pourront plus se faire qu'à l'intérieur de la science. La science est, dans le comtisme, pour reprendre une formule trop souvent galvaudée, « notre horizon indépassable ». L'entrée dans la positivité marque ainsi un *avènement* qui autorise la prophétie d'Auguste Comte : les sciences, pensait-il, avaient vocation à juguler la crise morale, sociale et politique, elles avaient vocation à mettre fin à l'ère de l'anarchie ouverte par la Révolution française. Leur mission éducative est triple : morale et sociale, intellectuelle, anthropologique. Sous ce triple point de vue, pense Alain Kerlan, le modèle éducatif des sciences élaboré dans le

positivisme privilégie la recherche de l'unité. Et c'est précisément cette préoccupation de l'unité et de la systématisation qui conduisent Comte aux « bizarreries » de sa philosophie religieuse. Le positivisme, en effet, n'échappe pas à la question du sens, de la finalité : les sciences n'ont pas seulement une mission, elles ont aussi un destin éducatif : c'est l'instauration religieuse. La « pierre d'achoppement » du positivisme, dit ainsi Alain Kerlan, c'est bien qu'il s'est voulu du même coup instauration définitive des sciences et religion. L'auteur assigne cette impasse à l'impossibilité ou au refus d'assumer « la rupture de l'histoire que signifiait l'entrée dans le temps des sciences ».

À travers une argumentation d'une grande rigueur, Alain Kerlan nous propose un regard neuf sur deux œuvres pourtant abondamment commentées. Son propos n'est ni d'un historien de la philosophie, ni d'un historien de l'éducation. C'est un propos purement et pleinement philosophique. C'est la grande force de son ouvrage, c'en est aussi la limite. En effet, on est un peu gêné, s'agissant de Durkheim, de l'absence de prise en compte des circonstances institutionnelles qui entourent l'annonce de l'entrée dans l'ère pédagogique des sciences. En 1902, en effet, Durkheim occupe la chaire de Science de l'éducation à la Sorbonne. La sociologie, détrônant le spiritualisme, est en passe de devenir la doctrine officielle de l'École de la République (ce que confirmeront les réformes de 1920 pour les Écoles normales et de 1923 pour les programmes de l'enseignement primaire). Le cours sur l'évolution pédagogique en France est en grande partie circonstancié par la réforme du secondaire de 1902. Après deux et presque trois décennies de crise de l'enseignement secondaire liée à une crise des humanités classiques, la réforme de 1902 fait place à une section moderne de l'enseignement secondaire (langues-sciences) sans latin. La pédagogie réaliste qui avait fait son entrée dans le primaire dès 1880 avec la leçon de choses, s'impose dans le secondaire. D'où l'importance exemplaire accordée par Durkheim notamment (mais il n'est pas le seul), à la méthode expérimentale. L'enjeu ici, pour le secondaire, c'est de montrer que l'enseignement des sciences n'est pas limité à un objectif étroitement utilitaire ; il permet aussi la culture générale de l'esprit.

Pour apprécier la portée des propos de Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*, il semble difficile de passer ces circonstances sous silence. Elles rappellent, en effet, la posture singulière de Durkheim sous la III^e République, pris entre le projet scientifique de fondation de la sociologie et l'engagement républicain de rénovation de la pédagogie. Durkheim est, selon l'expression de Maurice Debesse, un « socio-pédagogue ».

La prise en compte de cette singularité engage nécessairement la manière de lire les textes.

Ces quelques remarques critiques, toutefois, ne dissuaderont pas de lire l'ouvrage d'Alain Kerlan qui ouvre des perspectives de recherche et de réflexion considérables.

Laurence Loeffel
Université de Picardie Jules Verne

LUC (Jean-Noël). – **L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle.** – Paris : Berlin, 1997. – 511 p.

Issu d'une thèse de doctorat d'État soutenue en 1995 sous la direction d'Antoine Prost, ce livre fait partie des très rares ouvrages qui traitent de la scolarisation de la petite enfance d'un point de vue historique ou sociologique. L'auteur le remarque lui-même dès les premières pages pour mieux souligner la spécificité de sa propre contribution. Il veut se démarquer des recherches qui, d'une part, se sont trop centrées sur les textes normatifs (on peut ici penser aux textes officiels, qu'il a lui-même présentés et analysés dans un livre précédent) et ont négligé l'utilisation des Archives et, d'autre part, ont adopté les thèses de la reproduction sociale. En effet, selon les interprétations les plus courantes, la salle d'asile a été réduite à une fonction de domination sociale. Or, pour Jean-Noël Luc, il convient non seulement d'en dégager l'originalité éducative mais aussi de poser des problématiques scientifiques fortes qui offrent l'avantage supplémentaire d'établir des liens entre la réalité passée et la réalité actuelle. Deux questionnements de fond sont ainsi retenus sur la scolarisation du jeune enfant : le passage du domaine familial privé à l'intervention étatique ; la perception du jeune enfant comme un être déjà susceptible de bénéficier d'une scolarisation. Le contrôle progressif de l'État sur la « petite enfance à l'école » (selon la formule de Luc dans son recueil commenté des textes officiels, paru en 1982) est ainsi étroitement lié à une évolution des représentations des adultes et de leurs attitudes vis-à-vis du jeune enfant. En fait, les orientations théoriques de l'auteur le rattachent à une recherche historique qu'il veut « globale » : plus exactement, il a pour objectif de se situer « à la croisée de l'histoire sociale et de l'histoire des mentalités ».

Comment un tel projet est-il mis en œuvre ? Il repose sur un ensemble documentaire impressionnant, puisque l'auteur a utilisé : les fonds des Archives nationales sur les

salles d'asile, ceux d'une dizaine d'Archives départementales mais aussi d'autres Archives, comme celles de la ville de Lyon, ou encore les Archives privées de la famille Mallet, des sources imprimées diverses portant, par exemple, sur l'éducation et la santé du jeune enfant, des autobiographies ou des journaux intimes, etc. Mais cet ensemble ne peut prendre sens qu'en fonction des grands thèmes de classement que le chercheur lui imprime. Quatre grandes parties structurent la présentation de la recherche : la naissance et la théorie de la salle d'asile, l'éducation du jeune enfant au sein des familles socialement privilégiées, l'organisation et l'usage de la garde et de l'éducation collective, la professionnalisation de l'institution. Quant aux méthodes, elles relèvent bien entendu du métier d'historien, attentif à la confrontation critique des différentes sources, mais on doit noter ici le recours à des techniques spécifiques : les analyses systématiques de contenu de textes (par exemple, des articles ou ouvrages de médecins pour mettre en évidence la perception des âges de l'enfance), les comparaisons cartographiques (présentant la répartition départementale des salles d'asile, ou encore leur répartition détaillée dans trois départements, en fonction de leurs activités économiques), l'analyse factorielle de correspondances et le calcul de corrélations statistiques (pour apprécier le rapport entre l'implantation des différentes catégories de salles et d'autres variables telles que le caractère urbain ou rural de la population, la scolarisation primaire, l'emploi féminin). Ajoutons que l'ouvrage volumineux (512 pages) est présenté de manière attrayante, du fait de ses nombreuses illustrations (très exactement au nombre de 26, et une très belle reproduction en couleurs, dès la couverture, de la maternelle de Jean Geoffroy, datant de 1898), de ses tableaux explicatifs, de ses cartes et graphiques. Mais ce n'est pas pour autant que Jean-Noël Luc a négligé les annexes indispensables pour qui veut connaître les assises de la recherche : notes détaillées, tableaux complémentaires, inventaires des archives et des sources, bibliographies sélectives, index de noms. On appréciera donc la liaison, toujours difficile à établir mais ici pleinement réussie, entre les exigences académiques et la nécessaire ouverture vers un public large.

Résumer une telle somme n'aurait guère de sens, d'autant que l'auteur s'y emploie dans sa propre conclusion. Malgré la part d'arbitraire subjectif que cela comporte, bornons-nous à souligner les points forts de son analyse. Ce qui frappe d'emblée, c'est le souci d'éviter les interprétations simplistes, qui réduiraient les réalités à quelques schémas. De nombreuses nuances sont ainsi apportées aux analyses des intentions des fondateurs, de la fréquentation des salles, du rapport au travail féminin, de la réalité même des salles et de leur virulente critique

chez quelques défenseurs de la nouvelle école maternelle après 1881.

La première salle d'asile pour jeunes enfants a été créée à Paris en 1826 à l'initiative d'un comité de dames, parmi lesquelles des protestantes influentes (Émilie Mallet, épouse du banquier Jules Mallet, qui gère une souscription pour l'ouverture de cette salle). Dès cette période, d'autres initiatives viennent pourtant s'ajouter : celles de Jean Denys Cochin, maire de l'ancien XII^e arrondissement, qui fonde une autre institution en 1827 et va publier en 1833 un célèbre manuel sur les salles d'asile, celles du Conseil général des hospices de Paris. Mais la bienfaisance privée, dominante au début, va se trouver très rapidement concurrencée par la volonté administrative de l'Instruction publique qui cherche à faire de la salle d'asile le premier rouage de la scolarité populaire.

Ces éléments, qui montrent la double polarité des salles (l'assistance charitable et l'éducation), sont relativement bien connus. Mais on a été insuffisamment attentif jusqu'à présent au fait que ce sont des femmes, au sein des comités de dames patronnesses, qui ont pris un indéniable pouvoir, qui l'ont revendiqué, affirmé, défendu même contre certains notables masculins (par exemple, contre les comités scolaires). Certes, ce sont des femmes qui appartiennent aux classes dirigeantes, et nombre d'entre elles (le tiers au moins) ont pour époux des représentants haut placés dans des fonctions publiques. Elles se chargent de la surveillance « maternelle » des salles, de leur équipement, de la distribution de secours aux enfants et à leurs familles. Elles sont néanmoins dans une relative autonomie d'action, elles recherchent des fonds pour créer ou pour faire fonctionner les salles et sont alors en mesure de « s'affirmer, s'instruire, et réclamer une fonction sociale » : « Le patronage des institutions de jeunes enfants confirme la fonction émancipatrice du militantisme charitable ou philanthropique avant la professionnalisation du travail social » (p. 181-182). Le mouvement de professionnalisation se dessine aussi, et de manière de plus en plus évidente, pour les responsables des salles, c'est-à-dire pour les directrices et leurs adjointes. Il ne s'agit plus de garde nourricière mais de garde éducative et les pouvoirs publics ont progressivement défini « une profession qualifiée, réglementée et protégée » (p. 305), sanctionnée par un examen, même si la porte est restée largement ouverte aux congrégations religieuses et à des femmes mal préparées à leur tâche. La direction de salle d'asile a donc permis « un nouveau métier féminin ». L'évolution est encore plus sensible lorsque l'auteur examine la fin de la période étudiée, au moment du passage à l'école maternelle, dans les années 1880. Il insiste d'ailleurs moins sur le passage des éducatrices de jeunes enfants au statut d'institutrices et sur leur formation en

écoles normales que sur la profonde nouveauté de l'inspection générale, déléguée à des femmes qui accèdent ainsi à la haute fonction publique. On en connaît la figure célèbre de Pauline Kergomard, rappelée par Jean-Noël Luc, mais on oublie trop que c'est la création des déléguées générales et spéciales des salles d'asile elles-mêmes qui a été la véritable innovation, voire une « révolution », car elle offrait aux femmes, certes bien ancrées dans la bourgeoisie, une « première voie d'accès aux corps de contrôle de l'État ». Dès lors, l'invocation de la maternité peut même être interprétée comme la manière de légitimer la revendication d'un métier (p. 336).

Les textes officiels sur les salles d'asile et ceux de certains défenseurs de l'institution dévoilent sans fard la volonté de soumettre les classes populaires à l'ordre établi et de préparer leurs enfants à l'exploitation de leur force de travail. Un tel objectif, fortement présent au cours du XIX^e siècle, occulte pourtant d'autres dimensions et, par exemple, les transformations profondes dans la manière de se représenter le jeune enfant. Tout d'abord, l'originalité de la salle d'asile est de proposer et de mettre en œuvre une éducation collective du jeune enfant. Là aussi, profonde innovation : au lieu de la garde parentale ou mercenaire, une organisation collective pour des enfants qui n'ont pas encore atteint « l'âge de raison » et des prescriptions éducatives sur les mouvements en groupe, les activités physiques, les premières initiations à l'instruction élémentaire. On a souligné les excès des pratiques mises en œuvre, le formalisme des exercices, la rigidité quasi militaire des mouvements au gradin. Mais le risque existe, selon Luc, de réduire la réalité des salles à une interprétation inspirée le plus souvent de Michel Foucault et qui met en valeur la discipline imposée aux corps et la domination sur les enfants des classes populaires. Or, l'introduction du jeu et de certains matériels (ardoise, boulier-compteur, par exemple), la place du chant, de l'exercice physique, des travaux manuels, marquent la différence entre la salle d'asile et l'école primaire de cette époque et mettent en question les interprétations trop schématiques.

Et, surtout, l'essentiel semble résider dans une nouvelle perception du jeune enfant. Ne serait-ce que dans le découpage des âges. La notion de « seconde enfance », intervalle entre deux ans et six-sept ans, en est le signe, car, à partir du milieu du XIX^e siècle, elle devient plus fréquente que la perception englobant la période zéro-sept ans. C'est tout au moins ce qui apparaît dans l'analyse de publications médicales (270 ouvrages de la fin du 18^e siècle jusqu'aux années 1900). Se dégage alors la notion de « seconde enfance » qui ne saurait être confondue avec l'âge du nourrisson, une enfance à la plus grande maturité corporelle et qui peut donner prise à une première éduca-

tion où, de manière variable selon les auteurs, se combinent les éléments moraux et religieux, ainsi que l'initiation à l'instruction élémentaire (leçons de choses, voire lecture, écriture et calcul). Dans un autre corpus documentaire, centré cette fois-ci sur la vie familiale dans l'aristocratie et la bourgeoisie (autobiographies, journaux intimes, correspondances, littérature enfantine), l'auteur relève encore perceptions et attitudes envers un enfant parfois intitulé « bébé » mais qui n'en est plus vraiment un, puisqu'on peut le présenter dans des activités de lecture et d'écriture et, dans d'autres cas, avec du matériel de jeu. Paraissent aussi des revues qui se réfèrent à de nouvelles périodisations des âges de l'enfance. On reconnaît aisément, dans cette perspective d'analyse, la paternité de Philippe Ariès, mais l'auteur qui, d'ailleurs, ne manque pas de le citer, n'oublie pas les nuances qu'Ariès lui-même a apportées à ses propres travaux de pionnier sur la « découverte » de l'enfance à partir du XVII^e siècle. Il ne s'agit pas de fixer une « origine absolue » mais plutôt de saisir le mouvement profond de transformation des attitudes qui ne concernent pas toujours au même moment et avec la même force les auteurs, médecins ou pédagogues, ou les familles : certaines familles bourgeoises manifestent encore une relative indifférence à l'égard d'une éventuelle particularité de la « seconde enfance ».

Nuances encore lorsqu'il s'agit de définir le public de la salle d'asile et les variables auxquelles il est associé. L'interprétation la plus courante et, il est vrai, en grande partie confirmée par plusieurs indices, est la fréquentation des salles par le prolétariat urbain et industriel. Les textes officiels, les manuels des différents auteurs définissent en effet une « vocation » des salles essentiellement en direction des classes populaires confrontées à la mise au travail salarié des femmes. Or on s'aperçoit, à lire Jean-Noël Luc, de plusieurs discordances. En premier lieu, certaines familles des classes populaires semblent « préférer » les gardeuses traditionnelles à la salle d'asile et pourraient exprimer ainsi « leur refus d'une mise en tutelle ». Dans certaines villes, les garderies reçoivent des enfants que les salles d'asile jugent trop pauvres ou trop sales et, de manière générale, la souplesse des critères d'accueil et des horaires favorisent les garderies. En second lieu, les familles aisées ne sont pas systématiquement absentes des salles. Dans certaines situations locales, des femmes inactives mais aussi des femmes appartenant à des familles désignées comme « considérées », « honorables », « cultivées » mettent leur enfant à l'asile. Il est certes difficile d'identifier avec précision de telles familles et Luc suggère que, selon les cas, il s'agit de familles populaires « aisées », de familles de la petite et de la moyenne bourgeoisie (qui peuvent accaparer l'institution ou demander un traitement de faveur pour leur enfant), de familles qui cher-

chent une formation scolaire précoce ou de celles qui veulent se libérer temporairement de leur enfant, y compris de la part de certaines dames patronnesses.

C'est toutefois l'analyse du développement et de la localisation des salles qui, grâce à des méthodologies systématiquement mises en œuvre, dont la cartographie, permet de présenter les arguments les plus convaincants. Comme Luc le dit lui-même en jouant sur les mots, nos cartes sont désormais brouillées. Nous avons cru en une superposition entre la répartition départementale des salles et celle du travail féminin. *Grosso modo*, en effet, les cartes montrent qu'au début des années 1860 les plus forts taux d'inscription des 2-6 ans dans les salles d'asile correspondent aux plus forts taux d'emploi féminin industriel, c'est-à-dire dans la France du Nord-Est et dans certains départements du bord de la Méditerranée. Mais au-delà de ce constat grossier, il serait inexact de relier l'extension des salles à la seule question du travail féminin. L'analyse détaillée de trois départements sur la période 1863-1881 (le Doubs, le Calvados, le Rhône) montre qu'il faut tenir compte d'autres dispositifs institutionnels pour rendre compte de la garde des enfants : la scolarisation anticipée, la garderie traditionnelle et même la garde éventuelle à domicile. À la fin de la période considérée, soit en 1881-1882, il est néanmoins possible d'établir un bilan sur les tendances les plus fortes. Les salles, au nombre total de 5 000 (dont 71 % de congréganistes) pour 560 000 enfants, sont implantées dans environ 10 % des communes, surtout urbaines, elles sont plus fréquentes dans la France du Nord-Est, dans la région parisienne et dans les grandes métropoles méridionales. C'est donc la recherche d'une « logique systématique » qui se trouve en défaut car, selon Luc, au terme de cette analyse écologique très poussée, elle « achoppe sur les choix différents effectués par des communes et par des départements aux profils économiques, sociaux ou religieux semblables » (p. 297).

La salle d'asile du XIX^e siècle a donc fait œuvre d'innovation en matière d'accueil et d'éducation de la « seconde enfance ». Pourtant, ses réalités quotidiennes, qui étaient sans doute diverses mais le plus souvent désastreuses, et plus fondamentalement ses objectifs ont subi de plein fouet les virulentes critiques des républicains des années 1880, par exemple celles, bien connues, de l'inspectrice générale Pauline Kergomard. Le passage à l'école maternelle républicaine se fait ainsi sous le signe de la répudiation de l'ancienne salle d'asile. Ces critiques, qui tournent au violent « réquisitoire », visent le personnel et particulièrement le personnel congréganiste pour son manque de formation, voire de bon sens, à l'égard de l'éducation du jeune enfant (par exemple en ce qui concerne le respect de l'hygiène), elles accusent les activités qui encombrant

inutilement la mémoire des enfants, l'accumulation de leçons, le rituel des mouvements au gradin, etc. Mais ne masquent-elles pas les équivoques de l'école républicaine ? On est alors tenté de voir dans les propos de Luc une critique de la critique républicaine. Certes, nous savons bien que les nouvelles orientations de l'école maternelle ne vont pas transformer fondamentalement la fréquentation de l'institution, qui restera pour longtemps encore une institution pour les enfants de milieu populaire. Que la formation des nouvelles institutrices négligera encore l'attention aux particularités du jeune enfant. Que les pratiques seront longues à se transformer. Mais Luc insiste sur d'autres dimensions institutionnelles : les programmes officiels et l'accueil en école primaire.

Y a-t-il une véritable nouveauté dans les programmes de 1881-1882 ? On est souvent plus attentif à la substitution de l'éducation morale à l'inculcation des premiers principes de l'instruction religieuse, à l'invocation du jeu, à la place des exercices sensoriels et manuels, qu'aux éléments de continuité que l'on peut percevoir avec l'ancien programme de 1855. Selon Luc, il y aurait même reculé par rapport aux allègements de programmes qui avaient été édictés en 1849. Les nouveaux programmes restent entachés d'un « compromis équivoque », car ils mêlent l'énoncé d'activités encyclopédiques (qui comprennent les connaissances sur les objets usuels, l'écriture, la lecture, le calcul, la géographie, l'histoire nationale...), et des commentaires sur les finalités de la maternelle qui ne doit pas être une « école au sens ordinaire du mot ». Par ailleurs, il est vrai que les nouveaux aménagements matériels, surtout à partir de 1887, établissent une rupture nette par rapport à la salle d'asile, par exemple en supprimant le fameux gradin, en prévoyant des petites tables, en préconisant le dédoublement des groupes d'enfants.

Mais le tableau est plus sombre pour la définition officielle des modalités de scolarisation des enfants à partir de deux ans. Si les écoles maternelles sont mises au premier plan, deux autres supports institutionnels sont aussi définis : les classes et les sections enfantines. En clair, cela signifie que des enfants à partir de quatre ou cinq ans peuvent être légalement scolarisés à l'école primaire. Cette possibilité n'est pas nouvelle et elle semble s'être amplifiée au cours du Second Empire, permettant à certains parents d'espérer une instruction précoce et à certaines municipalités de ne pas engager de frais pour un aménagement spécifique de salle d'asile. Mais les réformateurs républicains font plus qu'accepter une situation de fait, ils l'entérinent officiellement : la classe enfantine fait partie des « établissements conventionnellement obligatoires », subventionnés par l'État. Dès lors, on est en droit de se demander, avec Luc, si l'école maternelle n'a pas perdu « le monopole de la première éducation publique reconnu

à la salle d'asile », puisque l'école primaire est présentée « comme un autre lieu légitime de préscolarisation » (p. 413). Ruptures donc ? Certes, mais ruptures relatives, contrebalancées par des mesures ambiguës qui ne résolvent pas clairement la question du rapport à l'école primaire, qui fera partie des préoccupations majeures et persistantes de l'inspectrice Kergomard, soucieuse de fonder l'école maternelle sur un modèle éducatif autonome.

Enfin, la réflexion de l'historien porte sur les problèmes soulevés par l'extension de la scolarisation du jeune enfant après la seconde guerre mondiale (et on se plaît à dire qu'il est ici attentif aux travaux des sociologues et des démographes sur la question). Cela l'amène à souligner la persistance de certaines interrogations, par exemple sur la définition des missions de l'école maternelle et sur le projet d'instruction précoce. Mais le contexte historique et social a fondamentalement changé et la fréquentation de l'institution s'est spectaculairement développée. Luc le rappelle à juste titre, mais nous serions enclins, peut-être plus que lui, à souligner que la maternelle a acquis une assurance qui était loin d'être la sienne à la fin du siècle précédent. À l'époque, dans l'esprit des innovateurs, il fallait la définir comme n'étant pas « une école au sens ordinaire du mot ». Depuis le milieu des années 1980, au contraire, c'est l'affirmation de l'école maternelle « comme une école » qui est venue au premier plan de la définition officielle des missions et, parallèlement, la préscolarisation en classes enfantines a fortement diminué, y compris en milieu rural. Cela ne résout pas ipso facto les interrogations fondamentales sur les activités à mener en son sein mais ces transformations sont précisément le signe d'une nouvelle affirmation de soi par la maternelle moderne.

Cette ouverture vers les problèmes contemporains de l'école maternelle montre tout l'intérêt que l'on peut tirer de la lecture de cette recherche de grande envergure, loin des interprétations schématiques et univoques, fermement assurée par l'analyse des données recueillies, et qui nous oblige à redresser certaines de nos idées reçues.

Eric Plaisance

Université René Descartes-Paris V
Centre de recherches sur les liens sociaux (CNRS)

PEYRONIE (Henri). – **Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »**. Paris : P.U. F, 1998. – 215 p. (Éducation et formation ; Recherches scientifiques).

Comment appréhender, dans leur complexité, les « manières d'être au métier » des instituteurs du département du Calvados au milieu des années 1980-1990 serait la

question principale traitée ici sachant que dans ces années charnières s'opèrent, pour ce groupe professionnel, des recompositions identitaires.

Après un prologue éblouissant où l'auteur effectue une analyse sociologique de deux films documentaires tournés à Caen en 1957 et intitulés « Élèves maîtres », « Les étudiants », une longue introduction situe les postures et démarches de recherche et le plan d'exposition adopté. L'ouvrage, construit en trois parties, synthétise et questionne d'abord les travaux sociologiques portant sur les enseignants et ceux concernant les identités professionnelles des instituteurs. L'exploration des formations professionnelles initiales et continues est effectuée, mais il s'agit là d'un aspect non déterminant de la socialisation professionnelle. Enfin, Henri Peyronie analyse les rapports qu'entretiennent les instituteurs à la division sociale à l'œuvre au sein de l'école selon une démarche à la fois proche et distincte de celle conduite par Alain Léger et Maryse Tripier en 1986 (1).

On reprend cette structuration sachant que l'on met l'accent sur les postures et démarches de recherche exposées plutôt que sur les résultats proprement dits. Ce choix vise à souligner les richesses épistémologiques, théoriques, méthodologiques de la recherche sans minorer, pour autant, l'ampleur du travail empirique réalisé.

Un projet de recherche explicité rigoureusement, scrupuleusement

Henri Peyronie souhaite apporter une contribution aux travaux sociologiques portant sur les procès de socialisation et sur les transformations identitaires des enseignants. Il s'inscrit aussi dans un courant de géographie sociale, marginalisé au sein des recherches en éducation (cf. p. 12). Cette deuxième référence parcourt l'ouvrage, ouvre à des analyses d'une grande finesse que l'on aurait aimé voir regroupées et développées en tant que telles.

En terme d'affiliation épistémologique et théorique l'auteur se réfère à Viviane Isambert-Jamati, à l'école de sociologie de l'éducation de Paris V, à l'axe Paris V – Genève », à la sociologie critique de Pierre Bourdieu, mais aussi, via Jean-Michel Chapoulie, aux acquis de l'école de Chicago pour une sociologie compréhensive inscrite dans la tradition de travaux à orientations ethnologiques et anthropologiques. Une citation permet de saisir cette posture principale.

« Ainsi (...) Viviane Isambert-Jamati a fait se rencontrer l'héritage de la sociologie des trajectoires qui tient la biographie sociale des sujets pour une instance essentielle de socialisation, avec un regard sociologique qui repère les

effets des interactions sociales dans l'ordre des reconstructions identitaires (...). Et elle l'a fait en intégrant la prise en compte des positions sociales successives des enseignants (...), en démêlant les effets de l'entrelacs entre cette histoire sociale du sujet, sa position culturelle/politique/idéologique, et sa représentation des appartenances sociales des élèves (...). » (cf. p. 41).

Cette posture théorique suppose, pour analyser de façon compréhensive et critique des pratiques et des représentations, de référer celles-ci aux organisations, aux interactions professionnelles qui y sont nouées, mais aussi à l'histoire sociale des sujets, aux espaces de socialisation non-professionnels qui sont les leurs, et, *in fine*, aux transformations sociétales répercutées et réinterprétées de façon spécifique par l'institution scolaire et ses acteurs. Cette complexité, revendiquée par Henri Peyronie, a plusieurs conséquences, en termes de méthode (soit ici les règles que se donne le chercheur) et de positionnement vis-à-vis des recherches existantes.

Les points de méthode peuvent être résumés comme suit.

* Citant Jean-Michel Chapoulie, Henri Peyronie pose que les analyses développées « ne constituent pas des vérifications d'hypothèses a priori : elles reposent sur l'élaboration conceptuelle progressive que permettent le recueil et l'examen, presque simultanés du matériel empirique » (cf. p. 78). De façon cohérente avec cette posture l'auteur se refusera, les indices étant trop fragiles, à élaborer une typologie du positionnement des instituteurs ayant ou non à fuir « l'école populaire ».

* Il convient aussi d'allier des démarches objectivantes et compréhensives, de « confronter des fonctionnements étudiés de l'extérieur (...) et les représentations que les acteurs se font de ses fonctionnements » (cf. p. 79). En référence avec l'école de Chicago, aux études de communautés connues du chercheur, mais aussi en écho aux dernières inflexions épistémologiques de Pierre Bourdieu dans *la Misère du Monde* (cf. p. 87), la familiarité que peut entretenir le chercheur avec le groupe social étudié n'est plus considérée comme un obstacle épistémologique rédhibitoire. Il ne s'agit plus de mettre à distance mais de savoir se distancier. La familiarité, la proximité sociale et culturelle établies sont considérées comme des ressources (c'est le cas de l'auteur, fils d'un couple d'instituteurs et, de 1971 à 1984, professeur en école normale) et non plus comme des obstacles à la connaissance. Bref, la question, parfois rémanente, de l'implication du chercheur est ici abordée pleinement jusque dans la confrontation des ethos professionnels des instituteurs, des chercheurs, pour l'affirmation, délibérée, par l'auteur, de ses préférences et congruences axiologiques.

* L'approche monographique, ici les instituteurs du département du Calvados, étudiés au milieu des années 1990, soit au moment où se jouent, se spécifient, des transformations structurelles et institutionnelles de l'enseignement primaire peut être de portée générale (de par la conceptualisation retenue) tout en autorisant des analyses singulières relevant de la « géographie sociale ». Cette approche monographique allie des postures objectivantes, en extériorité, et des postures compréhensives distancées.

Le positionnement épistémologique, théorique, en ce qu'il fonde des règles de méthode conduit aussi à **questionner des recherches antérieures**. Résumons les principales critiques formulées.

* La recherche d'un consensus « enseignant » par Monique Hirschhorn (2) ignore et minore les significations sociales, rationalisantes, d'élaboration de catégorisations homogénéisantes, celles des cadres, des travailleurs sociaux, des enseignants. Dans ce cadre de référence, proche de l'individualisme méthodologique inspiré par Raymond Boudon on tend à gommer les biographies sociales des acteurs et sujets sociaux tout autant que les luttes symboliques de différenciation et de distinction entre « primaires » et « secondaires » qui s'avèrent pourtant tenaces. Les échecs, en IUFM, de la formation commune entre professeurs des écoles et professeurs certifiés des collèges et lycées sont judicieusement rappelés et explicités (cf. p. 58-59).

* La littérature anglo-saxonne sur les professions et la professionnalité, diffusée en France par Raymond Bourdoncle, mais aussi, en formation d'adultes, par Guy Jobert, est aussi questionnée. Les instituteurs n'ont jamais été des « professionnels », si les professeurs du second degré ont pu être considérés comme tels au XIX^e siècle, ce n'est plus le cas aujourd'hui et l'interrogation touche aujourd'hui les enseignants universitaires. De ces travaux, Henri Peyronie retient essentiellement les approches de Lise Demailly et de Philippe Perrenoud qui, pour les enseignants du second et premier degré, interrogent les professionnalités en termes de dé-professionnalisation, de taylorisation (cf. p. 90).

* La littérature, encore anglo-saxonne, concrétisée par les publications de l'*educational research*, relayée en France par les discours de l'expertise enseignante (cf. p. 64-65), postule que les instances de socialisation professionnelles, initiales et continues, seraient déterminantes dans les constructions identitaires. Ces approches rationalisantes, potentiellement technicistes voire modernistes dans le langage de référence (ingénierie pédagogique) oublient que la socialisation professionnelle, quels que soient les « référentiels », relève, en amont, de la biogra-

phie sociale et, en aval, des interactions singulières nouées au sein d'établissements particuliers.

Ces positionnements et lectures critiques conduisent à une **conceptualisation** majoritairement empruntée à la sociologie critique de Pierre Bourdieu (*i.e.* luttes symboliques, ethos, légitimation, etc.) mais aussi propre à l'auteur quand il évoque, en écho décalé de l'univers des instituteurs d'Ida Berger (3), des manières d'être.

Les manières d'être, pour une intelligibilité à construire, renvoient (cf. p. 30) à objectiver, comprendre et articuler « l'écheveau réel entre l'histoire sociale du sujet, sa trajectoire scolaire et sa trajectoire de formation professionnelle, l'éthos dominant de son groupe professionnel ; le poids de ses options éthico-idéologiques sur ses options professionnelles, et les effets des interactions sociales ancrées dans sa position de travail. »

Le concept central d'identité professionnelle, après référence à Claude Dubar, est emprunté à Jacques Ion : « L'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part. D'autres matériaux que les modèles professionnels participent donc à la construction de ces identités : car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans des similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture de métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective. » (cf. p. 30).

Orientée par ces conceptualisations, ces points de méthode, ces postures théoriques et épistémologiques, **l'exploration empirique**, patiemment élaborée, est impressionnante. Signalons, très brièvement :

* la constitution d'une base de données concernant les 4 105 instituteurs du département du Calvados à partir de cinq sources administratives différentes afin de cerner les carrières professionnelles, les situations matrimoniales et sociales, les souhaits de participation et les participations effectives à la formation continue, les caractéristiques sociales et scolaires des écoles (enquête ZEP de 1982),

* de multiples observations *in situ* de pratiques, d'interactions professionnelles, croisées avec des séries d'entretiens semi-directifs afin de relativiser les acquis et la richesse de l'observation participante,

* onze monographies autobiographiques d'instituteurs, dont six réalisées par des praticiens par ailleurs étudiants en licence-maîtrise de sciences de l'éducation,

* une analyse documentaire de sources iconographiques, de revues professionnelles explorant le « monde » des instituteurs,

* une recherche bibliographique extensive et intensive concernant les recherches existantes.

Henri Peyronie, pour le traitement de ces informations, dans la perspective critique et compréhensive qui est la sienne, a opéré des choix : « *Plutôt que de construire des analyses statistiques sophistiquées, nous avons privilégié le travail d'interprétation en croisant des informations statistiques simples (i.e. tableaux croisés et Khi2) avec des informations relevant de statuts autres.* » (cf. p. 83).

Des résultats de recherche

Nous avons privilégié jusqu'ici la présentation des postures et du dispositif de recherche ce qui conduit, désormais, à être plus synthétique encore.

La deuxième partie de l'ouvrage : les instituteurs, leur formation et leurs attentes de formation : vers quelle(s) professionnalités ? Vers quelle(s) identité(s) collectives ? se subdivise en deux chapitres.

Le premier, consacré à la formation initiale des 4 105 instituteurs en exercice en 1986, souligne de fortes disparités. Le passage par l'École normale varie fortement selon l'âge et le sexe (mais le fort appel à recrutement, entre les années 1950 et 1965, a coïncidé avec la féminisation de l'accès au métier). Si, au total, 55 % des instituteurs ont connu l'École normale, d'ailleurs en mutation entre les années 1970-1980 (de la cohérence à l'anomie), c'est le cas, pour les 30-40 ans, de 50 % des institutrices et de 71 % des instituteurs. L'examen des promotions (direction d'école) ou des « réaccords identitaires » (devenir instituteur spécialisé), des alliances matrimoniales en lien avec les écoles fréquentées et le passage ou non par l'École normale conduit à penser simultanément des relations de sens différenciés à l'intérieur d'un « corps » professionnel sans doute plus unifié par la culture de l'expérience que par la formation professionnelle initiale.

Le second chapitre, consacré à la formation continue, instaurée dès les années 1970, traite de l'offre institutionnelle, des attentes, et, par là de l'émergence de nouveaux traits de professionnalité.

À propos de l'offre, trois périodes sont distinguées : 1972-1980, l'intention institutionnelle « applicationniste » qui se manifeste par une centration sur des apports de connaissances et sur la didactique des disciplines ; 1981-1985, la formation comme espace de développement de l'innovation selon un modèle « systémique » qui ouvre

l'espace des possibles (cf. p. 106) avant un retour, en 1986, au modèle précédent centré cette fois sur la lecture et l'informatique.

Si, de 1972 à 1985, 58 % des instituteurs ont participé à des stages pour une durée moyenne de soixante jours, les disparités sont grandes selon l'âge et, surtout, selon les localisations sociales et géographiques des écoles (le non-accès concerne respectivement 59 % et 21,4 % des instituteurs en emploi dans des écoles du « rural profond » ou de quartiers « bourgeois » de centre ville) (cf. p. 112). Toutefois Henri Peyronie souligne que ces logiques géographiques et sociologiques ne suffisent pas à rendre compte de ces différences car entrent en jeu les politiques conduites par les inspecteurs de circonscription susceptibles d'être favorables ou non à la formation continue. On rejoint ici des analyses antérieures d'Antoine Prost. Bref, à conditionnements géographiques et sociologiques similaires il y a bien place pour des volontés et des jeux d'acteurs.

L'analyse des écarts entre offres de stages et demandes exprimées entre 1981 et 1985 fait ressortir un déficit de l'offre en matière d'activités esthétiques et de moyens modernes d'enseignement et, *a contrario*, une surabondance pour les disciplines expérimentales, sociales et d'éveil interdisciplinaire.

En conclusion Henri Peyronie souligne la pluralité des dynamiques ou des logiques qui sont à l'œuvre dans les procès de formation (cf. p. 131), s'il peut y avoir des recoupements partiels entre le modèle de la rénovation pédagogique et celui de la nouvelle professionnalité (i.e. de l'expertise et de l'ingénierie) on serait loin du modèle de la gestion rationnelle car « *Une rationalité instrumentale ou procédurale ignore des pans importants des fonctionnements des dispositifs et procès de formation* » (cf. p. 136).

La troisième partie de l'ouvrage : les instituteurs et la division sociale à l'école se subdivise en trois chapitres.

Le premier, est consacré, en rappelant des travaux antérieurs (Howard Becker, Morisson et Mac Intyre, Viviane Isambert-Jamati, Alain Léger) à la question de l'évitement des écoles populaires par les enseignants et à la construction d'une typologie des écoles qui allie caractéristiques géographiques et sociologiques (cf. p. 150-151). Celle-ci, par analyse secondaire de l'enquête académique de 1982 pour la définition des ZEP est particulièrement fine.

Le deuxième chapitre, consacré aux choix de l'école, fait apparaître, aux extrêmes, que les écoles les plus recherchées sont en milieu urbain pour des milieux sociaux « bourgeois » et « intermédiaires ». Inversement les écoles les moins recherchées sont celles du rural « pro-

fond » et de quartiers urbains très populaires et sous-prolétariés. Le milieu social d'appartenance, par le « choix » du conjoint, intervient ici. Être mariée à un ouvrier, constituer un « couple pédagogique » prédispose à exercer en école rurale et en particulier dans le « rural profond » (cf. p. 160). Inversement être mariée à un cadre supérieur est convergent avec le fait d'exercer en milieu urbain, bourgeois ou intermédiaire.

Henri Peyronie souligne que l'évitement de certaines écoles diffère chez les instituteurs et les professeurs étudiés par Alain Léger : « Chez les professeurs, on cherche d'abord à éviter les élèves qui ne sont pas adaptés à la forme et à la culture scolaire et qui appartiennent aux groupes sociaux dominés. Chez les instituteurs, dans un département comme le Calvados, où les nouveaux sous-prolétariats se sont peu développés, ce qu'on évite :

– ce sont d'abord les conditions d'exercice du métier qui en font un lieu caractérisé par l'absence de sociabilité professionnelle et, à l'inverse, un lieu de forte contrainte sociale sur la vie privée (dans les écoles du rural profond),

– ce sont les conditions particulières d'exercice de l'enseignement (classe unique),

– ce sont les écoles des quartiers des nouveaux sous-prolétariats, qui regroupent trop d'enfants éloignés du modèle d'élève attendu par l'institution scolaire ». (cf. p. 165).

Le troisième chapitre de cette partie affine l'analyse précédente par la comparaison d'écoles situées dans deux espaces **géographiquement**, sociologiquement, politiquement, **urbanistiquement**, contrastés. L'école C, dans un quartier, une banlieue de Caen, La Guérinière, dés-industrialisée, sous-prolétariée, est opposée à une école de la quasi ville nouvelle d'Hérouville. Par ces études de cas, quasi ethnologique, Henri Peyronie poursuit son dialogue avec Alain Léger et Maryse Tripiet dans leur étude sur les *Grésillons* à Gennevilliers. Si l'approche méthodologique est différente (pour Alain Léger et Maryse Tripiet il s'agissait de comparer deux écoles d'un même quartier), elle se révèle aussi complémentaire et critique. La typologie synchronique des représentations et attitudes élaborée par les auteurs de *Fuir ou Construire l'école populaire* est questionnée par une approche diachronique qui cerne les « carrières » (au sens d'Howard Becker et de Michael Huberman) et les rapports à celles-ci.

La « fuite » de La Guérinière peut relever d'une dynamique existentielle, professionnelle, personnelle, bref identitaire, conduisant du « sur-investissement » à la « désillusion » et au « désinvestissement » parce que l'on se rend compte qu'il n'y a pas de mobilisation collective dans la cité, que l'on est abandonné, voire désavoué, par les politiques, son administration :

« Il nous semble que dans une école comme celle-ci, implantée dans un quartier exclusivement sous-prolétaire, inscrit dans un processus historique de dégradation continu, et vide de tout projet politique, l'engagement professionnel des instituteurs ne peut résister à l'effet de lamination des formes de la misère sociale sur l'école et son quartier, même quand cet engagement est porté par des options socio-éducatives d'engagement pour les enfants des classes très populaires et sous-tendu par une trajectoire sociale et familiale qui favorise la proximité avec la culture et les intérêts de ces classes sociales » (cf. p. 173).

Suite à cette citation, le cas d'Hérouville pourrait être ici délaissé. Il s'agit d'une commune où les classes sociales moyennes jouent un rôle moteur, politique et associatif, où il y a une politique volontariste de démocratisation de l'enseignement, d'écoles ouvertes, où des instituteurs se stabilisent, s'engagent, participent directement à la vie municipale ou soutiennent de nouvelles notabilités. D'un point de vue théorique et méthodologique, c'est un fil rouge de l'ouvrage, la sociologie de l'éducation aurait à se préoccuper de la géo-politique sociale locale, ou, plus brièvement encore, d'une sociologie de la ville (cf. p. 191 et 201).

En conclusion générale, l'auteur compare ses analyses avec celles de Viviane Isambert-Jamati menées dans les années 1990 à propos de la dés-idéologisation du métier, de sa dé-sacralisation, de l'importance de la vie hors travail, de la tendance à la professionnalisation, de la définition de la fonction (jeter les bases), de l'unité maintenue ou non du corps. Henri Peyronie souligne aussi que « le principe de prise en compte de la complexité pour l'étude de ce groupe professionnel (s'est) avéré pertinent » (cf. p. 194) et qu'il ne saurait être question de proposer une typologie car « l'architecture en serait très faible ». En cela Henri Peyronie suit Viviane Isambert-Jamati qui pouvait élaborer une typologie des enseignants du second degré mais qui se refusait également de procéder ainsi pour les instituteurs.

Remarques finales

On a souligné la richesse, la rigueur de l'ouvrage, l'intégrité intellectuelle, quasi sourcilleuse, de l'auteur qui font de ce livre un exemple à méditer par des doctorants et d'autres chercheurs.

Il reste trois regrets toutefois, imputables, pour l'essentiel, aux contraintes éditoriales d'une part et aux prudenances théoriques et méthodologiques de l'auteur d'autre part.

Le premier regret, formel, concerne le titre du livre qui peut prêter à confusion. On pouvait s'attendre à une comparaison entre instituteurs et professeurs des écoles là où il s'agit de rendre compte d'un processus de transformations institutionnelles et de mutations identitaires saisi au milieu des années 1980. Le sous-titre de l'ouvrage aurait été plus approprié.

Le second regret concerne l'espace éditorial restreint (215 p.) qui n'a pas autorisé un exposé plus détaillé des résultats et analyses empiriques en particulier pour les éléments de « géographie sociale ». Une publication ultérieure serait bienvenue car la voie tracée, esquissée ici, est prometteuse.

Le troisième regret porte sur l'abandon d'une visée typologique et sur le renoncement à l'introduction de l'origine sociale des instituteurs comme variable potentiellement significative. Henri Peyronie, sur ce dernier point en particulier, s'est expliqué.

Soulignons enfin que les praticiens, les chercheurs, les praticiens-chercheurs, au-delà du champ étudié, ne sauraient méconnaître cet ouvrage qui, par sa rigueur intellectuelle, par la finesse de ses analyses compréhensives, mérite d'être lu attentivement.

Jacques Hédoux

UFR des Sciences de l'Éducation, Université de Lille III

NOTES

(1) Léger, Alain, Tripier, Maryse, (1986), *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Les méridiens, Klincksieck, 206 p.

(2) Hirschhorn, Monique, (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 301 p.

(3) Berger, Ida, (1964), *L'Univers des instituteurs*, Paris, Editions de Minuit, 213 p. Voir aussi, du même auteur, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 184 p. Une étude, CNRS, 1959, 192 p, souvent oubliée, portant sur les institutrices d'écoles maternelles aurait pu aussi être évoquée.

RAYOU (Patrick). – **La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines**. Paris : PUF, 1999. – 208 p. – (Éducation et formation)

S'inscrivant dans une approche sociologique, comme le sous-titre l'indique, cet ouvrage ne devrait pas décourager les lecteurs qui sont parfois réfractaires à cette discipline. Car, cette nouvelle étude de Patrick Rayou dépeint de manière très vivante, par touches successives, une réalité peu connue du monde des enfants : leurs compétences politiques.

Dans un chapitre introductif dense, qui va droit à l'essentiel, Patrick Rayou ouvre de nouvelles perspectives pour la sociologie de l'enfance au travers de son approche des compétences enfantines. Tout en rejoignant ceux qui pensent que cette nouvelle spécialité est devenue possible en raison du renouveau des approches sociologiques de la socialisation, qui prennent en compte le rôle joué par les acteurs dans ce processus, il va plus loin en s'attaquant à une problématique centrale de la sociologie de l'enfance, à savoir l'articulation du social et du développement. Conjuguer l'analyse de la socialisation comme processus d'inculcation de la part de la société des adultes, d'une part, et comme activation des potentialités autonomes de l'enfant, d'autre part, n'est pas une entreprise évidente et la sociologie de l'enfance doit s'y atteler afin d'acquiescer ses lettres de noblesse. Avec le concept de compétences enfantines l'ouvrage apporte une clé théorique particulièrement adaptée au problème. Encore faut-il préciser qu'il s'agit des compétences politiques des enfants que Patrick Rayou articule de manière originale avec la notion de « grandeurs », développée par L. Boltanski et L. Thévenot. Cette notion lui permet en effet de dégager les principes qui sous-tendent la mise en ordre des multiples interactions entre enfants à l'école et en même temps d'apprécier la part active qu'ils prennent dans l'analyse de la forme et de la vie scolaire.

L'auteur réussit à montrer que les enfants à la grande école n'intériorisent pas passivement les exigences de l'institution, mais déploient une démarche d'ordre politique, confrontés à deux déséquilibres : celui qui fait qu'ils sont inférieurs aux adultes « par la double dépendance dans les soins et l'acquisition des savoirs », et celui qui résulte « de la vie commune avec d'autres êtres ayant statut d'enfants comme eux, mais plus petits ou plus grands » (p. 6).

Ces deux tensions se retrouvent dans la structure même de l'ouvrage. Le premier chapitre analyse les compétences enfantines qui émergent dans le cadre des relations entre protagonistes adultes de l'école et élèves, le deuxième les situe dans le cadre des relations entre élèves, le troisième chapitre ainsi que les conclusions servant à consolider l'argument théorique central qui consiste à refuser de réduire la socialisation des enfants soit à une « inculcation de la part des générations plus âgées », soit à « une genèse endogène ».

Se réclamant d'une approche compréhensive, Patrick Rayou a déployé avec beaucoup de sensibilité et de vigilance épistémologique une méthodologie particulièrement réussie. Des entretiens préalables de repérage avec les enfants, des observations sur le terrain, des entretiens avec des directeurs, enseignants et personnels de service,

des tests des outils prévus, ont été effectués avant de réaliser la principale étape du travail sur le terrain, qui consistait à soumettre des petits scénarios aux enfants.

Une vingtaine de scénarios judicieusement choisis ont permis aux enfants de développer leur point de vue sur un ensemble de normes qui régissent leur vie à l'école et de dévoiler du même coup les « grandeurs » qui les sous-tendent, et qui constituent les bases de leurs compétences politiques. Ainsi, à travers ces scénarios, les enfants se sont exprimés de manière nuancée sur les diverses normes qui gèrent les relations entre le monde des adultes de l'école et eux-mêmes. Ils ont mis en évidence les normes qu'ils mettent en œuvre et qui concernent, entre autres, les devoirs des maîtres envers les élèves en termes de guidance et leurs obligations d'assistance et d'intervention en cas de conflits entre élèves, la division des compétences *entre maîtres et parents, le rôle qu'ils attribuent aux personnels de service, les devoirs particuliers de ceux qui revêtent le double statut d'enseignant et de parent.* Les enfants se sont aussi exprimés sur les normes qui régissent le monde des élèves, notamment celles qui sont liées à la taille des camarades et à leur niveau scolaire, au déroulement des jeux pendant les récréations, à l'attribution de l'espace dans la cour, au choix des amis et aux critères d'admission dans les petits groupes de pairs, au partage des secrets, ou encore aux rapports amoureux naissants entre filles et garçons.

Ce sont 527 élèves de cinq degrés (du CP au CM2) inscrits dans trois écoles contrastées en matière de recrutement (deux publiques et une privée), qui ont réagi aux scénarios présentés sous forme de questions. Ainsi, Patrick Rayou s'est donné la possibilité de procéder à une analyse des réponses des enfants selon leur sexe et leur milieu social, mais aussi selon leur âge ou encore l'établissement particulier qu'ils fréquentent. Par conséquent, l'analyse tient compte non seulement de variations dans l'espace social, mais aussi dans le temps, celui du développement des enfants, permettant à l'auteur de tester le bien fondé de son projet d'articuler le social et le psychologique au travers du concept de compétence.

Les réponses des enfants aux scénarios qui concernent les relations verticales avec les adultes de l'école (chapitre I) font apparaître que dans l'ensemble les enfants adhèrent généralement aux principes éducatifs, aux règles morales, aux modes d'apprentissage que les adultes leur proposent et que parfois ils sont même plus royalistes que le roi. Mais Patrick Rayou nous fait également voir que lorsqu'on donne aux petits écoliers l'occasion de justifier leurs prises de position ou leurs actes, ils manifestent leur capacité de construire des points de vue qui leur sont propres et qui sont fonction de l'analyse

qu'ils font des « grandeurs » impliquées, comme de leur propre grandissement. Ainsi, par exemple, l'auteur montre qu'il y a de la part des élèves une reconnaissance claire du statut du maître, mais sans que cela signifie que les élèves acceptent tout de sa part. La grandeur justice intervient : s'il n'est pas considéré illégitime que l'enseignant ait des « chouchous » tant qu'il s'agit de bons élèves dont les qualités sont reconnues, en revanche, il n'est pas admis qu'il puisse adopter et favoriser un chouchou qui sur le plan de l'excellence scolaire serait défailant. Au travers des réponses aux scénarios apparaît ce processus de « reproduction interprétative » tel qu'il a été conceptualisé par Corsaro (1997).

Les données sur les interactions avec les pairs, lors des jeux, lors des bagarres ou des relations amoureuses, entre autres, (chapitre II), permettent à Patrick Rayou de montrer, par exemple, comment les enfants développent à la récréation, « dans la cour des grands », certaines dimensions de leurs compétences politiques, à savoir, comment traiter les rapports de pouvoir, comment substituer le contrat au rapport de forces. L'espace manque ici pour donner des exemples concrets, mais il convient de relever qu'autour de chaque scénario, l'auteur, en tenant compte de ses observations sur le terrain aussi bien que des entretiens avec des enseignants, analyse finement les normes que les enfants construisent dans leur cité scolaire. La présentation des récits des enfants donne à voir leur propre travail de socialisation, notamment lors des jeux. On voit comment les jeux qu'ils organisent peuvent servir à instaurer la grandeur de la réciprocité à assurer le passage « de l'affrontement à la confrontation socialement réglée » (p. 92). On découvre les différences entre les jeux des garçons, davantage visibles, et les jeux des filles, qui témoignent de leur propension au secret. L'ouvrage n'omet pas de présenter les cas d'interactions qui ne sont pas réductibles à une analyse politique, comme les relations amoureuses entre filles et garçons, qui sont davantage sensibles à d'autres déterminants sociaux.

De manière particulièrement intéressante les résultats sont discutés sur un plan théorique à la lumière des travaux d'autres chercheurs (chapitre III). Ainsi, par exemple, dans une section de ce chapitre qui fait référence à Piaget et à Durkheim, Patrick Rayou établit une distinction pertinente entre « genèse » qui situerait la construction des compétences sur un plan développemental uniquement, et « cursus », qui tient compte des aspects socialement construits de ce processus. Dans une autre section qui distingue les interactions horizontales et verticales qui caractérisent la vie des enfants à l'école, notées également par Ana Vasquez et Isabel Martinez (1996), l'auteur montre entre autres que si les enfants s'inspirent des règles des adultes pour réguler leurs interactions, ils y

ajoutent également des « donnes enfantines », avec lesquelles d'ailleurs les adultes doivent compter.

L'ouvrage ne cesse d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Deux types de reproches toutefois. Sur le plan de la forme quelques petites précisions auraient été utiles pour les lecteurs un peu paresseux, par exemple concernant la place où se trouve le questionnaire. Un public non-francophone, qui ne pourrait qu'être intéressé par cet ouvrage, se sentirait un peu perdu concernant les degrés de l'école primaire. Par ailleurs, sur le plan du contenu les lecteurs un peu gourmands chercheront peut-être davantage de développements sur certaines des pistes qu'il ouvre, ainsi que sur la notion des « grandeurs » dont on comprend le rôle heuristique, mais dont les dimensions ne sont pas toujours spécifiées.

En conclusion, il s'agit d'un ouvrage que les sociologues peuvent lire avec intérêt et profit car il constitue une recherche originale de sociologie de l'enfance tant sur le

plan théorique qu'empirique. Mais c'est aussi une étude que des praticiens, enseignants, parents pourraient lire avec plaisir, car il présente dans un langage clair l'expérience micro-politique des enfants, aussi riche sans doute qu'ignorée. Si les humains sont des animaux politiques, pourquoi les enfants ne seraient-ils pas leurs ancêtres ?

Cléopâtre Montandon
Université de Genève

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Corsaro W., 1997, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Cal., Pine Forge Press.
Vasquez A. et Martinez I., 1996, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF.

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 1999 par ordre alphabétique d'auteurs

ARTICLES

<i>Linda Allal, Yviane Rouiller, Madelon Saada-Robert, Edith Wegmuller</i> – Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Claudine Blanchard-Laville</i> – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Claudine Blanchard-Laville</i> – Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Sylvie Bousquet, Danièle Cogis, Dominique Ducard, Jacqueline Massonnet, Jean-Pierre Jaffré</i> – Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Pascal Bressoux, Marc Bru, Marguerite Altet, Claire Leconte-Lambert</i> – Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Marika Briot</i> – Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed</i> – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire »	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Christine Capelani</i> – Former et qualifier des formateurs d'adultes : analyse comparative de quatre formations de formateurs diplômantes	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Pierre Clanché</i> – Un aspect du métier d'élève chez le jeune enfant enfant Kanak : Écouter, comprendre, faire, écrire	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Maguy Chailley</i> – Image-écran / réel... décryptage d'images, ou « Ce qu'on voit à la télévision peut-il se passer vraiment ? »	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Gilles Combaz</i> – Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Alexandre Cosmopoulos</i> – La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Nicole Delvolvé, Benoît Jeunier</i> – Effet de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Noël Denoyel</i> – Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce	N° 128, juil.-août-sept. 1999

<i>Pierre-André Doudin, Daniel Martin</i> – Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer</i> – Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Denise Egéa-Kuehne</i> – Les reconceptualistes : histoire d'un phénomène américain	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Agnès Florin, Abdelhamid Khomsi, Philippe Guimard, Jean Écalle, Jean-François Guégan</i> – Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Pascal Galvani</i> – Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative : Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>André Geay, Jean-Claude Sallaberry</i> – La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Marianne Hardy</i> – Pratiquer à l'école une pédagogie interactive	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Françoise Hatchuel</i> – La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Jean-Pierre Jaffré, Michel Fayol</i> – Présentation (Dossier « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe »)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Marie-Annick Le Gouellec-Decrop</i> – Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Frédérique Lebet-Sérénis, Dominique Violet</i> – Paradoxes de la médiation, tradition et alternance	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Michel Lobrot</i> – Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Laurent Lima, Maryse Bianco</i> – Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de « il » et de « lui »	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Franco Morandi</i> – Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes »	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Françoise Platone</i> – Présentation (Dossier « L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales »)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Philippe Mousty, Jesus Alegria</i> – L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques . .	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Gloria Paganini</i> – Formation initiale et ouverture internationale : le cas des élèves-ingénieurs	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Nathalie Pantaléon, Gérard Bruant</i> – Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Bernard Pechberty</i> – Entre le soin et la formation : conflits identitaires dans la relation pédagogique	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Gaston Pineau, Jean-Claude Sallaberry</i> – Présentation : La perspective de l'alternance	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Eirick Prairat</i> – Penser la sanction	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Bernard Rey</i> – La psychologie et les questions du pédagogue	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Mira Stambak</i> – Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999

<i>Marie-Geneviève Thévenin, Corinne Totereau, Michel Fayol, Jean-Pierre Jarousse</i> – L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>Bert Van Oers</i> – La pédagogie du jeu aux Pays-Bas : une approche vygotkienne	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>Geneviève Zarate</i> – La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999

NOTES DE SYNTHÈSE

<i>Séraphin Alava, Christiane Etévé</i> – Médiation documentaire et éducation	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré</i> – L'acquisition/apprentissage de l'orthographe	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>André Geay et collaborateurs</i> – Actualité de l'alternance	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Elisabeth Nonnon</i> – L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999

NOTES CRITIQUES

<i>J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.)</i> – Action, affects et transformation de soi (J. Houssaye)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>C. Barré-De Miniac, B. Lété</i> – L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte (M. Dabène)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>A. Baudrit</i> – Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques (M. Bataille)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>E. Bautier, J.-Y. Rochex</i> – L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? (A. Barrère)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>J. Bernardin</i> – Comment les enfants entrent dans la culture écrite (J. Fijalkow)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>C. Blanchard-Laville et coll.</i> – Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres » (J.-S. Morvan)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>C. Blanchard-Laville, D. Fablet</i> – Analyser les pratiques professionnelles (B. Gaillard)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>J.-J. Bonniol, M. Vial</i> – Les modèles de l'évaluation (textes fondateurs et commentaires) (G. Figari)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>R. Bourdoncle, L. Demailly (eds)</i> – Les professions de l'éducation et de la formation (C. Dubar)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>F. Cardi, A. Chambon (coord.)</i> – Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local (C. Capelani)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>B. Charlot</i> – Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie (M. Soëtar)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>A. Chervel</i> – La culture scolaire (P. Foray)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>O. Cousin</i> – L'efficacité des collègues : sociologie de l'effet établissement (D. Meuret)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>K. De Clerck, F. Simon (eds)</i> – Studies in Comparative, International and Peace Education (D. Groux)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>É. Delamotte</i> – Une introduction à la pensée économique en éducation (E. Triby)	N° 128, juil.-août-sept. 1999

<i>M. Durand</i> – L'enseignement en milieu scolaire (M. Altet)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>V. Erlich</i> – Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation (R. Boyer)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>Ethnicity and School Performance : Complicating the Immigrant/ Involuntary Minority Typology</i> (F. Lorcerie)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>A.-M. Fontaine, J.-P. Pourtois (eds)</i> – Regards sur l'Éducation familiale : Représentation, Responsabilité, Intervention (G. Bergonnier-Dupuy)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, M. Romainville</i> – L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant-universitaire (M.-F. Fave-Bonnet)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace. Actes du Colloque de Caen, 23 octobre 1996</i> (G. Avanzini)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>C. Gauthier et al.</i> – Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants (C. Lessard)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>H. Gaziel, M. Warnet</i> – Le facteur qualité dans l'école de l'an 2000 (E. Triby)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>M. Grangeat, P. Meirieu (coord.)</i> – La métacognition, une aide au travail des élèves (J. Berbaum)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>C. Hadji, J. Baillé (Eds)</i> – Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance » (J.-P. Pourtois)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>J. Hassenforder, C. Étévé (dir.)</i> – Les sciences de l'éducation à travers les livres (E. Plaisance)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>F. Imbert et le Groupe de recherche institutionnelle</i> – Vivre ensemble, un enjeu pour l'école (N. Mosconi)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>J.-P. Jaffré, M. Fayol</i> – Orthographes. Des systèmes aux usages (B. Lété)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>A. Kerlan</i> – L'école à venir (L. Legrand)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>J. Kerninon</i> – Éducation nationale et espace local. Les défis de la carte scolaire (M.-C. Derouet-Besson)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>M.-F. Lange</i> – L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique (R. Lallez)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>G. Langouët, A. Léger</i> – Le choix des familles. École publique ou École privée (J.-M. Berthelot)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>F. Laot</i> – La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy (C. Capelani)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
<i>H. Lethierry (Ed)</i> – Savoir(s) en rire.- 1. Un gai savoir (vérité et sévérité). 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique). 3. Rire à l'école (Expériences tout terrain) (M. Soëtard)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>A. Lieury et coll.</i> – Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation (B. Lété)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
<i>J.-P. Mialaret</i> – Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant (G. Boudinet)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>L. Morin, L. Brunet</i> – Philosophie de l'éducation : I. Les sciences de l'éducation. II. La formation fondamentale (M. Soëtard)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
<i>N. Mosconi (dir.)</i> – Égalité des sexes en éducation et formation (M. Guigue)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>A. Mougnotte</i> – Maritain et l'éducation (M. Soëtard)	N° 127, avril-mai-juin 1999
<i>Observatoire national de la lecture</i> – Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) (J. Fijalkow, A.-M. Chartier) (Débat autour d'un livre)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999

Y. Palazzeschi – Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français. Volume 1. Les pratiques constituantes et les modèles. Volume 2. Les évolutions contemporaines (J. Hédoux)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
A. de Peretti, J. Boniface, J.-A. Legrand – Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (F. Cros)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
C. Perregaux, L. Rieben, C. Magnin (dir.) – « Une école où les enfants veulent ce qu'ils font ». La Maison des Petits hier et aujourd'hui (F. Vidal)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P. Taubman – Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (D. Egea-Kuehne)	N° 127, avril-mai-juin 1999
P. Ranjard – L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation (F. Hatchuel)	N° 127, avril-mai-juin 1999
D. Raymond, Y. Lenoir (Eds) – Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement (J. Guglielmi)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
X. Rogiers – Analyser une action d'éducation ou de formation (G. Figari)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
J. Rose – Les jeunes face à l'emploi (E. Delamotte)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
C. Rueff – La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves (S. Askofaré)	N° 127, avril-mai-juin 1999
H.-J. Stiker, M. Vial, C. Barral (Eds) – Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire : notions et acteurs (E. Plaisance)	N° 126, janv.-fév.-mars 1999
M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier – Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales (L. Demailly)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
H. Terral – Profession : professeur (P. Boumard)	N° 127, avril-mai-juin 1999
D. Thin – Quartiers populaires – L'école et les familles (D. Glasman)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
F. V. Tochon (ed) – Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et pluriethniques (O. Baudelot)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
M. Vial, M.-A. Hugon – La Commission Bourgeois (1904-1905) (F. Cros)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999
É. Wolff – Lycéens à la Une. La presse lycéenne à La Réunion (P. Rayou)	N° 128, juil.-août-sept. 1999
J.-L. Wolfs – Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage (J. Berbaum)	N° 129, oct.-nov.-déc. 1999

11^e Colloque du GREC/O

(Groupe de recherche en communication des organisations)

Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3 / Centre d'Étude des Médias
Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine

Domaine Universitaire
33405 TALENCE - CEDEX
Tél. : 05 56 84 45 65

« Non-Verbal, Communication, Organisation »

BORDEAUX - PESSAC

25-26 mai 2000

Droits d'inscription

L'inscription donne droit à l'ouvrage réunissant les textes préparatoires ainsi qu'aux actes.

Elle comprend les déjeuners et le dîner du jeudi 25 mai.

Droits d'inscription : 900 F

Droits d'inscription réduits

Conditions particulières pour les étudiants : 500 F

(250 F si on ne prend pas les repas)

Gratuité complète pour les étudiants auditeurs (pas de repas, ni de service des textes préparatoires et des actes)

Attention : même gratuite, l'inscription est nécessaire, l'entrée ne sera pas libre

Pour plus d'information pour s'inscrire au colloque

on est prié de prendre contact avec Marie Navarro

Articles – Administration of education

André Brassard – Institutionalizing administration of education as a field of studies : a critical analysis of Quebec experience

This text is about the institutionalization of administration of education as a field of studies in Quebec, especially between the end of the sixties and the eighties. It focuses on the integration of the field within the structures of the educational system, the professional programs for education administrators and knowledge production. Administration of education was then conceived as a social practice ruled by the effectiveness norm.

p. 15

Monica Gather Thurler – Innovation : little room to manoeuvre

School systems cannot be managed or evaluated or changed according to a simple principle of linearity between inputs and outputs. To apply innovations on a long term basis, they must involve all the concerned partners in the definition of standards and data collection methods in the advanced analysis of information and in decision making related to further school development. The author illustrates this statement through an overview of the exploration step in education renewal, a process implying different teams in an unusual collective approach. From these experiments, some problems emerge which must be dealt with when social actors engage in the long way to a negotiated innovation.

p. 29

Patricia Broadfoot – A new regulation method in a decentralized system : Assessment by State

Evaluation is an increasingly important mechanism for managing the direction and quality of educational systems. The article contrasts the very different traditions of England and France in this respect and examines the implications of these in relation to the changing social, economic and political pressures on education systems.

p. 43

João Barroso – Autonomy and local regulation in the education system

With this text I intend to analyse the changes that were and are being introduced, in different countries, as a way of political regulation of the education system. These changes are to be seen as resulting from the reinforcement of local administration and public school autonomy. Therefore, I will firstly present a short characterization of the most important steps which have been taken in this area as well as of the assumptions and objectives which gave rise to them. Within the framework of critical sociology, I will next focus on some crucial items which have brought about a challenge to those policies, namely in what concern their rhetorical character and the unsuitability of the "market model" applied to public action in education. Finally I will propose a model to describe and analyse the ways of monitoring and regulation of local education concerning the reinforcement of school autonomy.

p. 57

Christian Maroy, Vincent Dupriez – School systems regulation. Theoretical statements and analysis of the French speaking Belgium framework

In the context of a weakening social consensus about school, what kind of social forms and procedures can enable educative action to be coordinated and stabilized, at least to some minimal extent ? In order to answer this question, the authors develop a twofold approach of regulation within education systems, defining regulation as "the process through which rules are produced and social action is oriented". From a methodological point of view, grasping this process encompasses both an analysis of the structural framework and a comprehension of the social interactions which produce rules. On the one hand, regulation is understood as the articulation of several forms of coordination resulting from a particular historical process. The analysis of the structural (institutional) framework in francophone Belgium illustrates this first moment of the approach. On the other hand, attention is given to interactions and games between actors, particularly at a local level, in order to understand how rules are constructed and how organized action can emerge.

p. 73

Jacques Tardif, Annie Pousseau – School failure in North America : a phenomenon concerning many children and youth

The whole staff dealing with education feels more and more concerned with school failure in North America. Moreover, the extend of this phenomenon is difficult to evaluate because people don't agree with a common definition of success and failure at school. This article gives an account of school failure in United States and Canada through adding up statistical data issued from investigations on children learning difficulties, pupils having fallen behind and drop outs. These data give an overview of the extent of school failure in primary and secondary schools in these countries. It reveals that this phenomenon affects much more boys than girls and that its origins and symptoms are manifold.

p. 89

Saint-Cyr Chardon – Experiencing reading support for poor readers at the end of primary school

The main aim of this study is to assess comprehension effects of reading support programmes where children are trained to read aloud, to analyse speech sequences and manipulate graphic and phonetic codes. These lessons are taken in school context, by poor readers in the last primary grade. During a pre-test pupils are selected on the basis of two standardized test scores : one oral reading test and one silent reading comprehension test. It shows that their reading difficulties are related to decoding difficulties.

At the end of the training programme, post tests reveal that children with reading support provision progress in reading aloud and also in silent reading comprehension. And the greatest progress are observed among readers with the poorest prior comprehension level. The conclusion is that even at the end of primary school, it is possible – through specific exercises – to help poor readers to increase decoding performances and word recognition, on which their written comprehension level depends, at least partly.

p. 107

Sophie Morlaix – Search for a better distribution of school time in primary school to further secondary school success

To favour secondary school performances of low achievers, it could be advisable to change teaching either from primary level, to help pupils to enter

secondary school or at secondary level to back up the adjustment of less able pupils. We can endeavour to modify endogenous variables affecting learning process. Among these, time provision between various activities at both primary and secondary levels, is an especially relevant factor. The present study based on a sample of one thousand pupils in the last year of primary school (with a follow up study in the first grade of secondary school) is an attempt to show the heterogeneity of school time use especially in primary grades and to understand why. It is an analysis of short time and long time effects of this diversity on pupils' progression differences.

p. 121

Christiane Page – Creating and performing dramatic plays in school : from proposal to involvement

Taking into account Winnicott's theory, this article analyses processes involved when creating and performing dramatic plays in school. To learn and to create requires to take a risk. Such proposal in school context offers the possibility of experiencing risk and pleasure associated with personal involvement during learning and creating activities. This paper focuses on :

- The necessary conditions of symbolic play and its relations with reality
- How teachers manage dramatic activities in the classroom

p. 133

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^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS																																														
du 1 ^{er} août 1999 au 31 juillet 2000																																														
<p>Abonnement (4 numéros) :</p> <p>France (TVA 2,1 %)</p> <p>Corse</p> <p>DOM</p> <p>Guyane, TOM</p> <p>Etranger</p> <p>Prix de vente au numéro :</p> <p>du n° 1 au n° 94</p> <p>du n° 95 au n° 115</p> <p>n° 116 et n^{os} suivants</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%;">300</td> <td style="width: 10%;">F ttc</td> <td style="width: 10%;">45,73</td> <td style="width: 10%;">euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>300</td> <td>F ttc</td> <td>45,73</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>296,92</td> <td>F</td> <td>45,27</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>293,83</td> <td>F</td> <td>44,79</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>370</td> <td>FF</td> <td>56,41</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td colspan="5"> </td> </tr> <tr> <td></td> <td>40</td> <td>F</td> <td>6,10</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>59</td> <td>F</td> <td>8,99</td> <td>euros</td> </tr> <tr> <td></td> <td>80</td> <td>F</td> <td>12,20</td> <td>euros</td> </tr> </table>		300	F ttc	45,73	euros		300	F ttc	45,73	euros		296,92	F	45,27	euros		293,83	F	44,79	euros		370	FF	56,41	euros							40	F	6,10	euros		59	F	8,99	euros		80	F	12,20	euros
	300	F ttc	45,73	euros																																										
	300	F ttc	45,73	euros																																										
	296,92	F	45,27	euros																																										
	293,83	F	44,79	euros																																										
	370	FF	56,41	euros																																										
	40	F	6,10	euros																																										
	59	F	8,99	euros																																										
	80	F	12,20	euros																																										
<p>Institut National de Recherche Pédagogique 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79 Abonnements : 01.46.34.90.81 Rédaction : 01.46.34.91.61</p>																																														
<ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre 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. 																																														
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :</p> <p>INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</p>																																														

s o m m a i r e

ARTICLES

L'administration de l'éducation

(dossier coordonné par J.-L. Derouet et Y. Dutercq)

Jean-Louis Derouet – *Une science de l'administration scolaire est-elle possible ?*

André Brassard – *L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise*

Monica Gather Thurler – *L'innovation négociée : une porte étroite*

Patricia Broadfoot – *Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur*

João Barroso – *Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif*

Christian Maroy, Vincent Dupriez – *La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*

Jacques Tardif, Annie Presseau – *L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents*

Saint-Cyr Chardon – *Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3*

Sophie Morlaix – *Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège*

Christiane Page – *Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école*

NOTE DE SYNTHÈSE

Yves Dutercq – *Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives*

NOTES CRITIQUES